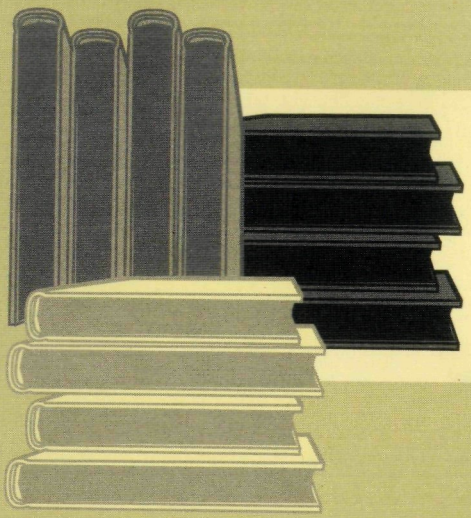
UNIVERSITATEA *SPIRU HARET*

IOAN ȘERDEAN
LAURA GORAN



DIDACTICA SPECIALITĂȚII

cu ilustrări din toate ariile curriculare

EDITURA FUNDAȚIEI *ROMÂNIA DE MÂINE*

LUCRĂRI APĂRUTE ÎN
EDITURA FUNDAȚIEI *ROMÂNIA DE MÂINE*

Aurelian Bondrea
ROMÂNIA LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI XXI.
STAREA NAȚIUNII 2004

Aurelian Bondrea
SOCIOLOGIA CULTURII, ediția a IV-a

Aurelian Bondrea
SOCIOLOGIA OPINIEI PUBLICE
ȘI A MASS-MEDIA, ediția a II-a

Nicolae Radu, Laura Goran,
Angela Ionescu, Diana Vasile
PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Ioan Șerdean
PEDAGOGIE. Compendiu

Miron-Alexandru Damian
TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII

Cristian-Mihai Pomohaci, Eugenia Vasilescu
INFORMATICĂ ȘI INSTRUIRE
ASISTATĂ DE CALCULATOR

* * *

CAIET DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

ISBN 973-725-103-2
9 789737 251039

Preț: 79.000 Lei
TVA 9%:7.110 Lei
Total: 86.110 Lei

EDITURA FUNDAȚIEI *ROMÂNIA DE MÂINE*

UNIVERSITATEA *SPIRU HARET*

DEPARTAMENTUL PENTRU
PREGĂTIREA PERSONALULUI DIDACTIC

IOAN ŞERDEAN
LAURA GORAN

DIDACTICA SPECIALITĂȚII

- cu ilustrări din toate ariile curriculare -

EDITURA FUNDAȚIEI *ROMÂNIA DE MÂINE*
București, 2004

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
ȘERDEAN, IOAN
Didactica specialității – cu ilustrări din toate ariile curriculare / Ioan Șerdean, Laura Goran – București: Editura Fundației *România de Mâine*, 2004
120 p.; 20,5 cm
Bibliogr.
ISBN 973-725-103-2
I. Goran, Laura
371.3

© Editura Fundației *România de Mâine*, 2004

Redactor: Constantin FLOREA
Tehnoredactor: Laurențiu Cozma TUDOSE
Coperta: Marilena BĂLAN (GURLUI)

Bun de tipar: 24.11.2004; Coli tipar: 7,50
Format: 16/61×86

Editura și Tipografia Fundației *România de Mâine*
Splaiul Independenței nr.313, București, s. 6, O.P. 83
Tel./Fax: 410 43 80; www.spiruharet.ro
e-mail: contact@edituraromaniademaine.ro

CUPRINS

Cuvânt înainte 5

I. **Conceptul de educație din perspectiva didacticilor speciale** ... 9
1. Reflecții teoretice prealabile 9
2. Metodologia în sistemul științelor educației 12
3. Metodologia didactică în circuitul reformei curriculare 14
a. Unele precizări terminologice 14
b. Direcții de perfecționare a metodologiei didactice 14
c. Sinteză a unor demersuri metodologice 16

II. **Didactică generală și didactici speciale** 19
1. Precizări terminologice necesare 19
2. Domenii și concepte noi în procesul învățării 21
3. Construirea noilor didactici în condițiile societății contemporane 22
a. Argument 22
b. Invazia informațională 23
c. Informaționalul, față în față cu formarea de capacități și competențe 23
d. Informatizarea societății; reducerea ciclurilor de inovare 24
e. Caracterul prospectiv al educației; educație pentru viitor 24
f. Interdependența structurilor sociale 26

III. **Coordonate noi în evoluția învățământului preuniversitar** 27
1. Delimitări conceptuale 27
2. Noi indicatori în formularea finalităților învățământului preuniversitar 29
3. Învățarea creativității 33
4. Repere conceptuale și organizatorice ale Noului Curriculum Național; implicații ale acestora în didacticile speciale 36
a. Perspective ale noului tip de școală preuniversitară 36
b. Învățământul liceal în fața societății viitoare 37

c. Ciclurile curriculare – un nou model de unitate şi continuitate în organizarea învăţământului 39
IV. **Reconsiderarea demersului curricular şi didactic în didacticile speciale** 42
1. Clarificări terminologice necesare 42
2. O nouă viziune în elaborarea curriculumului şcolar 42
3. Documente ale curriculumului formal (oficial) 44
a. Planurile-cadru de învăţământ 44
b. Trunchiul comun (curriculum comun) 45
c. Ariile curriculare 45
d. Curriculum la decizia şcolii 46
4. Programele şcolare-repere pentru proiectarea activităţii didactice 48
a. Programele şcolare pentru învăţământul gimnazial şi clasa a IX-a 49
b. Programele şcolare pentru liceu (clasele a X-a – a XII-a) 50

V. **Repere metodologice ale aplicării noului curriculum** 60
1. Tradiţie şi inovaţie în studiul didacticilor speciale 60
2. Proiectarea demersului didactic; concept şi acţiune 61
a. Clarificări teoretice şi practice 61
b. Demersul didactic personalizat în lectura programei 63
c. Planificarea calendaristică 63
d. Proiectarea unei unităţi de învăţare 65
e. Relaţia dintre lecţie şi unitatea de învăţare 67
f. Lecţia – microsistem de instruire 67

VI. **Dominante metodologice ale ariilor curriculare şi ale disciplinelor de studiu. Proiectarea unor unităţi de învăţare** 70
A. Aria curriculară *Limbă şi comunicare* 70
1. Particularităţi ale proiectării didactice la Limba şi literatura română 70
a. Limba şi literatura română-componentă fundamentală a întregului parcurs de învăţare în şcoala preuniversitară 70
b. Competenţe generale ale studiului Limbii române în liceu 72
c. Domenii ale conţinuturilor învăţării 73
2. Limba şi literatura maternă 74
3. Limbi moderne 75
B. Aria curriculară *Om şi societate* 82
C. Aria curriculară *Arte* 100
D. Aria curriculară *Matematică şi ştiinţe ale naturii* 103
E. Aria curriculară *Tehnologii* 109
F. Aria curriculară *Consiliere şi orientare* 111
G. Aria curriculară *Educaţie fizică şi sport* 111
Bibliografie selectivă 119

CUVÂNT ÎNAINTE

1. Lucrarea pe care o supunem atenției se adresează, în primul rând, studenților de la toate facultățile (cursuri de Zi, F.R. și I.D.), care și-au exprimat opțiunea (și) pentru cariera didactică. Ea este structurată și elaborată potrivit programei de *Didactica specialității*, ale cărei obiective, conținuturi și modalități de evaluare au în vedere locul și ponderea acestei discipline de studiu în curriculumul stabilit prin Ordinul ministrului nr. 3345, din 25 februarie 1999, cu privire la formarea inițială a specialistului pentru cariera didactică.

Lucrarea este utilă, în egală măsură, și personalului didactic care se pregătește pentru susținerea examenelor sau concursurilor, fie pentru ocuparea unor posturi didactice, fie pentru definitivarea în învățământ, obținerea gradelor didactice ș.a. De asemenea, ea oferă surse de informare și documentare absolut necesare pentru elaborarea și susținerea unor lucrări metodico-științifice, cu caracter didactic.

2. Finalitățile formulate și urmărite pe parcursul întregului traseu al lucrării sunt orientate, cu prioritate, spre:

- aplicarea și adaptarea legităților procesului de învățământ, ale didacticii generale în ansamblul său la ceea ce are propriu, specific, fiecare disciplină de studiu, în contextul ariei curriculare din care aceasta face parte;
- identificarea modalităților aparte prin care conceptele specifice didacticii generale se adaptează, se integrează și fac front comun cu ceea ce are specific fiecare disciplină de studiu;
- delimitarea locului și rolului distinctiv al fiecărui obiect de studiu în formarea profilului profesional, din perspectiva carierei didactice;
- construirea (folosirea) unei strategii didactice, fiecărei discipline de studiu, în condițiile noii reforme curriculare și potrivit documentelor și orientărilor acestora.

În volumul de față, *Didactica specialității* este abordată și ilustrată ca o prelungire, o împlinire, o sinteză și o generalizare a Didacticii generale, parcursă în studiul Pedagogiei (anul al II-lea de studiu). În acest context, lucrarea pe care o oferim studenților anului al III-lea de studiu abordează legitățile procesului de învățământ adaptate la ceea ce are specific fiecare obiect de învățământ, cu privire atât la finalitățile sale, cât și la conținuturile învățării, la metodologia instruirii și evaluarea randamentului școlar. Înseși conceptele cu care operează Pedagogia și celelalte discipline din sistemul științelor educației își dezvăluie adevărata lor identitate atunci când sunt implicate, angajate în ceea ce are specific fiecare dintre disciplinele de studiu incluse în planurile de învățământ ale școlilor și liceelor. Iar pregătirea psihopedagogică și metodică, realizată prin *Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic*, se înfăptuiește, la fiecare disciplină de studiu, prin această componentă a modulului respectiv, numită ***Didactica specialității***. De altfel, dubla pregătire, teoretică și practic-aplicativă, este indispensabilă oricărui specialist, fie el medic, inginer, economist, manager, jurnalist etc.

3. Lucrarea pe care o prezentăm este concepută în spiritul *Noului Curriculum Național* al școlilor și liceelor, din perspectivă didactică. În acest context sunt abordate teme precum: construirea noilor didactici în condițiile societății contemporane; noi indicatori în formularea finalităților învățământului preuniversitar; reconsiderarea demersului curricular și didactic în didacticile speciale – o nouă viziune în elaborarea curriculumului școlar; documente ale curriculumului formal-oficial: planurile cadru de învățământ, trunchiul comun-curriculum comun; curriculum la decizia școlii (C.D.S.); programele școlare în contextul proiectării activității didactice.

4. O componentă esențială a didacticilor speciale o constituie metodologia aplicării noului curriculum, temă ce se regăsește în capitolele următoare ale lucrării. O primă secvență în acest sens este consacrată proiectării demersului didactic, demers care privește îndeosebi activitatea profesorului. Rolul acestuia a fost dintotdeauna și va rămâne acela de „predare". În accepțiunea modernă, predarea este definită ca o activitate a profesorului, de „organizare și conducere a ofertelor de învățare, care au drept scop facilitarea și stimularea învățării eficiente, ai cărei subiecți sunt elevii". Această aserțiune atrage atenția asupra faptului că activitatea didactică se prezintă ca un complex de operații ce oferă largi posibilități de desfășurare a ei ca un demers programat. O asemenea împrejurare deschide drumul unui *demers didactic personalizat*, ceea ce exprimă, fără

echivoc, „dreptul şi libertatea profesorului de a lua decizii asupra modalităţilor pe care le consideră optime în creşterea calităţii procesului de învăţământ, respectiv *răspunderea personală* pentru asigurarea unui parcurs şcolar individualizat, în funcţie de condiţii şi cerinţe concrete" (2002, M.E.C.; C.N.C.: *Ghid metodologic – Limbă şi comunicare*, p.30).

În spiritul ideilor exprimate mai sus, în lucrare sunt formulate măsuri (soluţii) adecvate cu caracter orientativ, comune pentru toate disciplinele şcolare cu privire la *planificarea calendaristică, proiectarea unei unităţi de învăţare, proiectarea probelor de evaluare, relaţia dintre lecţie şi unitatea de învăţare, lecţia-microsistem de instruire.*

5. Structura lucrării este grupată, în ultimul capitol, pe arii curriculare. Cu privire la fiecare din aceste structuri se fac referiri, de la caz la caz, la: particularităţi specifice ale proiectării demersului didactic, competenţele generale ce se au în vedere, domenii ale conţinuturilor învăţării, prezentarea şi comentarea proiectelor unor unităţi de învăţare la discipline din toate ariile curriculare etc.

Lucrarea este redactată într-o modalitate ce asigură, o cale euristică în învăţare, astfel încât beneficiarii să poată afla cu relativă uşurinţă semnificaţia termenilor şi conceptelor specifice, de o mare diversitate, folosite cu prioritate în studiul *Didacticii specialităţii*. Pe de altă parte, nimeni nu poate exclude libertatea fiecărui „didactician" de a completa zestrea proiectelor unităţilor de învăţare cu variante noi, îndeosebi la teme care pot formula întrebări ale căror răspunsuri nu sunt în măsură să le ofere decât cei ce se află permanent în faţa celor ce aşteaptă să afle...adevărul.

Prof. univ. dr. **ŞTEFAN COSTEA,**
directorul Departamentului pentru
Pregătirea Personalului Didactic (D.P.P.D.)

I. CONCEPTUL DE EDUCAȚIE DIN PERSPECTIVA DIDACTICILOR SPECIALE

1. Reflecții teoretice prealabile

Educația este o creație a umanității, o componentă esențială a vieții sociale, în continuă transformare și adaptare la nevoile specifice ale societății; ceea ce demonstrează că ea nu a fost elaborată odată pentru totdeauna. Însuși conținutul noțiunii care o definește este mereu reînnoit, reformulat, iar datorită complexității ei, educația este prezentată, în zilele noastre, din unghiuri de vedere foarte diferite: ca proces psihologic și social, ca acțiune de conducere a dezvoltării personalității umane, ca relație socială, transmisie culturală, mod de formare a comportamentului uman, mijloc și rezultat, ansamblu de influențe ș.a.m.d.

În același timp, caracterul său prospectiv plasează educația, ca dimensiune a dezvoltării, pe toate treptele ontogenetice ale omului, în virtutea adevărului că educația este o acțiune ce se exercită asupra personalității umane, indiferent de vârstă. Din moment ce societatea este în continuă schimbare, înseamnă că omul, la rândul său, se află continuu în calitatea de receptor al acțiunii educative; de aici și cunoscuta și actuala teză a educației permanente.

Dincolo de toate acestea, exercițiul educației este strâns legat de *oferta specifică a fiecărei discipline de studiu*; exercițiu constituit într-o disciplină care face parte din sistemul științelor educației și care este obiectul de studiu al acestei lucrării.

Evaluările de mai sus nu se vor a fi altceva decât o ilustrare a adevărului că permanența dimensiunilor educației, mai ales într-o lucrare care abordează componente ale acestora, cu implicații directe în practica educațională, este mai mult decât oportună. O astfel de rațiune justifică, de asemenea, readucerea în memoria celor angajați nemijlocit în procesul didactic a unor concepte de o mare diversitate și forță persuasivă. Nu este, însă, lipsit de interes, ci, dimpotrivă, este important să reamintim celor care sunt sau vor fi implicați direct în practica educațională câteva definiții ale conceptului de educație, formulat de unii dintre marii

gânditori ai culturii şi civilizaţiei universale, pentru a ne da seama de statornicia înţelesului acestui proces, care a însoţit şi va însoţi peste veacuri istoria societăţii omeneşti, precum şi pe cei care transformă în acte comportamentale valorile culturii.

Iată, pentru argumentarea celor de mai sus, câteva ilustrări:

- Educaţia reprezintă „acţiunea generaţiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale şi morale necesare vieţii sociale şi mediului social pentru care sunt destinate" (E. Durkheim, apud. E. Planchard, *Pedagogie şcolară contemporană*, E.D.P., R.A., 1992, p.36).
- Educaţia este dezvoltarea naturală, progresivă şi sistematică a tuturor facultăţilor individului (Pestalozzi, *Idem*, p. 35).
- Educaţia nu înseamnă pregătirea pentru viaţă; ea este însăşi viaţă (J. Dewey, Idem, p.35).
- Educaţia urmăreşte realizarea întregii perfecţiuni de care natura omului este capabilă (Kant, Im., 1992, p. 17).
- Educaţia este acţiunea de formare a individului pentru el însuşi, dezvoltându-i-se o multitudine de interese (Herbart, J. Fr., 1976, p.62).

În fine, iată opinia exprimată de un ilustru pedagog român:

Educaţia este activitatea conştientă pentru a-l influenţa pe om printr-o triplă acţiune: de îngrijire, de îndrumare şi de cultivare, în direcţia creării valorilor culturale şi a sensibilizării individului faţă de acestea (Şt. Bârsănescu, 1976, p. 159-164).

O trecere în revistă, fie şi sumară, opiniilor formulate mai sus, relevă faptul că definirea educaţiei se poate realiza din unghiuri de vedere diferite, luându-se în considerare fie scopul acestei acţiuni, fie natura procesului educaţional, fie conţinutul educaţiei, fie dimensiunile (laturile) actului educaţional, fie domeniile educaţiei exprimate în diversitatea disciplinelor de studiu. În aceste definiţii nu este luat însă în seamă decât foarte vag, ceea ce, în ultimă instanţă, solicită, fără rezerve, societatea contemporană: *educaţia permanentă*. Este vorba de o sintagmă, care, firește, nu se confundă cu aceea de *permanenţă a educaţiei* şi care exprimă continuitatea educaţiei în întreaga evoluţie istorică a societăţii.

În procesul formării omului, mai mult decât mediul natural, o importanţă deosebită are mediul social. Natura omului nu poate fi înţeleasă decât ca natură umanizată, deoarece dezvoltarea sa este condiţionată social-istoric, atât în plan filogenetic, cât şi, mai ales, în plan ontogenetic. O dată cu dezvoltarea istorică a societăţii, ca rezultat al practicii sociale, al activităţii umane, se produce şi schimbarea

naturii omului, a conştiinţei sale. Condiţiile sociale influenţează şi umanizează simţurile, limbajul, formele de manifestare a conştiinţei.

Orice achiziţie din fiecare domeniu al realităţilor, din natură ori din societate, care duce la perfecţionarea omului se materializează într-o mare diversitate de valori, care nu se pot fixa şi transmite pe cale ereditară, ci se învaţă. De aceea, fiecare generaţie învaţă din experienţa generaţiilor anterioare, preia această experienţă, învăţând şi oferind-o generaţiilor următoare, prin educaţie. Prin urmare, educaţia are menirea de a extrage şi prelucra –, în funcţie de cerinţele societăţii, de capacităţile intelectuale ale celor care învaţă, şi de *specificul fiecărui domeniu al cunoaşterii, reflectat în obiectele de studiu* –, tot ce e mai valoros în cultura materială şi spirituală a omenirii, şi de a oferi aceste valori, sub formă prelucrată, prin mijloace adecvate, ca idealuri intelectuale, morale, estetice, religioase etc.

În felul acesta, relaţia dintre generaţii devine, în cele din urmă, o relaţie între societate şi individ. Societatea este interesată de procesul prin care toţi cei ce învaţă îşi însuşesc experienţa dobândită de omenire şi îşi formează capacităţi care să le permită să înveţe continuu, să se adapteze, să se readapteze şi să se integreze în această societate, inclusiv în perspectiva evoluţiei sale istorice.

Relaţia dintre societate şi educaţie nu este univocă. Educaţia influenţează, la rândul ei, societatea; ea îndeplineşte o multitudine de funcţii sociale, implicite şi explicite, cu influenţe directe asupra diverselor laturi şi componente ale societăţii. Faptul că educaţia răspunde cerinţelor societăţii nu trebuie să lase impresia că ea aşteaptă formularea comenzilor acesteia, pentru a i le satisface. Autorii actului educaţional sunt cei care au şi rolul de a „prospecta" nevoile societăţii în evoluţia sa şi de a lua, pe baza rezultatelor obţinute, măsurile ce se impun, formulând obiective de perpectivă şi modalităţi de îndeplinire a lor, pentru toate disciplinele de învăţământ, potrivit specificului acestora.

Educaţia acţionează asupra societăţii nu în ansamblul ei; *există o relaţie firească şi necesară între societate, personalitate şi educaţie,* între dezvoltarea personală şi educaţie. Pe această bază se asigură pregătirea individului pentru apartenenţa sa la grupurile sociale în care se va integra, precum şi rolurile specializate în funcţie de structura şi interesele fiecărui grup. De altfel, valorile personale se întrepătrund cu cele realizate în comun. Prin educaţie se asigură formarea individului pentru el însuşi şi se realizează perfecţionarea naturii umane.

Sintetizând, se poate afirma că esența educației constă în faptul că ea acționează asupra personalității umane și o transformă potrivit atât cu cerințele societății, cât și cu posibilitățile celui educat. Astfel, educația apare ca un **proces intenționat** și are, în același timp, **caracter conștient și activ**, ceea ce-i conferă calitatea de a fi un demers propriu doar ființei umane, demers care urmărește transformarea conștientă a individului. Pe de altă parte, procesul educațional nu se limitează doar la ceea ce întreprind „educatorii", ci angajează efectiv și activ pe cei ce învață, cultivându-le motivații stimulatoare. Astfel, învățarea are în vedere nu atât latura cantitativă, concretizată în informații diverse, preluate și prelucrate din punct de vedere didactic, din toate disciplinele de învățământ, cât, mai ales, formarea de capacități necesare procesului cunoașterii prin forțe proprii.

2. Metodologia în sistemul științelor educației

Extensia dată înțelegerii în profunzimea ei a semnificației educației reprezintă un argument care demonstrează, convingător, că înfăptuirea unui demers de o asemenea complexitate nu poate fi apanajul doar al unei singure științe. Cercetarea unui asemenea domeniu al existenței umane solicită angajarea unui sistem de discipline sau ramuri (domenii) ale acestora, care, fiecare în parte, în funcție de specificul său, concură la înfăptuirea marilor obiective ale educației, mai ales în condițiile cu totul specifice ale societății contemporane. În zilele noastre este foarte frecvent uzitată sintagma *Științe ale educației*, ceea ce scoate în evidență caracterul multidisciplinar al cercetărilor consacrate educației, procesului de formare și conturare a profilului personalității umane, potrivit nevoilor societății contemporane.

În ordinea firească a lucrurilor, pedagogia apare ca știință principală a educației, care, așa cum se exprimă Constantin Cucoș, „se particularizează, în raport cu celelalte discipline care studiază fenomenul educativ, prin aceea că se oprește asupra *producerii intenționate a unor modificări în structura internă a personalității*" (1999, p.18-19). Prin urmare, pedagogia, ca disciplină de studiu, poate fi definită, în ultimă instanță, ca teorie generală a educației. Ea oferă celor care practică activitatea de educator posibilitatea de a înțelege fenomenul educației în toată complexitatea lui; are o vocație atât teoretică, prin aceea că formulează legi, principii, cât și practică, aplicativă, prin stabilirea căilor, a formelor de organizare și a modalităților de proiectare și de evaluare a finalităților actului educațional.

Apartenența diferitelor științe la sistemul științelor educației este considerabilă, majoră. Unii autori consideră că „de fapt, toate științele pot fi, mai mult sau mai puțin, «ale educației». Procesul formării personalității umane este atât de complex și de vast, încât poate fi abordat cu mijloacele oferite de orice știință" (Cezar Bârzea, 1998, p. 139). Firește, folosind exprimarea autorului citat, unele științe sunt însă mai „pedagogice" decât altele. Avem în vedere îndeosebi științele umane, cele din ariile curriculare „Om și societate", „Limbă și comunicare" ș. a.

Dar *nici o disciplină, nici o știință nu pot fi excluse de la ceea ce, realmente, fiecare în parte, oferă educației.*

Reflecțiile de mai sus se vor a fi un argument în susținerea ideii că, în condițiile în care oferta pusă la dispoziția educației este atât de bogată, se impun, pe de o parte, o selecție și o clasificare extrem de riguroasă a ceea ce conține această zestre, iar pe de altă parte, o revigorare, o aducere la zi a disciplinelor din sistemul științelor educației, care abordează aspectele ce țin îndeosebi de **metodologia**, **tehnologia** și **strategia** didactică; aducere la zi care presupune așezarea întregului demers didactic pe baza exigențelor formulate în noile documente curriculare, îndeosebi în planurile de învățământ și în programele școlare. Avem în vedere acele documente care reprezintă instrumente de lucru și pe care trebuie să le stăpânească fiecare dascăl, să le înțeleagă în profunzime, pentru a le putea aplica în litera și spiritul lor. Domeniul cel mai sensibil, cel mai complex, ale cărui rezultate se reflectă nemijlocit în performanțele elevilor, pe întregul parcurs al școlarității este activitatea didactică propriu-zisă, care are loc în sălile de clasă, în laboratoare, în cabinete, iar în perspectivă apropiată, chiar în fața calculatoarelor și a altor creații din domeniul electronicii. Este vorba, cum se constată, de una din componentele curriculare cele mai mobile, mai dinamice, care asigură creșterea randamentului întregului demers educațional: **metodologia** aplicării noului curriculum. Astfel, am pătruns în domeniul de studiu al unei discipline din sistemul științelor educației de o mare complexitate, care abordează, în egală măsură, atât aspectele generale ale demersului didactic, cât și aspectele specifice fiecărei arii curriculare, fiecărei discipline incluse în acestea: **Metodica specialității** sau, cum este denumită în noile documente care reglementează activitatea de formare inițială pentru cariera didactică, **Didactica specialității** (Didactica specială).

3. Metodologia didactică în circuitul reformei curriculare

a) Unele precizări terminologice

Conceptul de metodologie didactică îşi are sorgintea în acela de metodă, care, la rândul său, derivă din grecescul *methodos* (methospre şi *odos*-cale, drum de urmat, în vederea atingerii unui scop determinat). Metodele de instruire îşi au originea în înseşi metodele de cercetare şi descoperire a adevărului.

De aceea, **metodologia didactică**, adică ştiinţa folosirii metodelor în activitatea de învăţământ, sugerează ideea că esenţa metodei rezultă din însăşi esenţa activităţii de învăţare, ca formă specifică a cunoaşterii umane. În acest sens, metoda reprezintă, de fapt, un mod aparte (special) de lucru al profesorului, care tinde **să plaseze elevul într-o stare de învăţare**, mai mult sau mai puţin dirijată, mergându-se până la situaţia specifică activităţii de cercetare ştiinţifică, de urmărire şi descoperire a adevărului, prin efort propriu. În acest sens metoda poate deveni o „formă concretă de organizare a învăţării" (J. Bruner).

Dacă principiile didactice reprezintă teze, cerinţe cu caracter normativ, orientativ, ce trebuie respectate în vederea obţinerii unor performanţe scontate, metodele de învăţământ ţin de latura executorie a acţiunii. Ele constituie moduri concrete de lucru sau instrumente practice de desfăşurare a activităţii didactice. Aşa stând lucrurile, principiile se aplică, se respectă, iar metodele se folosesc; acestea sunt instrumente de lucru atât ale profesorului, cât şi ale elevilor, ca strategii de învăţare, şi în sfera lor de cuprindere intră toate componentele procesului didactic, cu implicaţii atât asupra predării, cât şi a învăţării şi evaluării. (A se vedea şi Ioan Şerdean, 2002, p. 79-80; 2004, p. 96-98).

Pentru a sugera necesitatea folosirii cât mai productive, cu randament maxim, a metodelor, experienţa practică a creat şi sintagma **strategie didactică**, ceea ce semnifică modalităţi de abordare a predării, învăţării şi evaluării printr-o combinaţie optimă a metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de instruire, prin care să se poată înfăptui finalităţile stabilite la parametri de performanţă superiori.

b) Direcţii de perfecţionare a metodologiei didactice

Metodologia didactică este cea mai dinamică, mai mobilă componentă a procesului de învăţământ Dinamismul ei este dat, în primul rând, de înseşi finalităţile educaţiei, care cunosc o dinamică fără precedent. Orice schimbare care apare în unele componente ale procesului didactic atrage după sine schimbări şi în celelalte strucutri ale sale. Metodele fiind

instrumente de lucru cu ajutorul cărora se asigură realizarea ţelurilor propuse, adaptarea modului de folosire a lor la noile condiţii, ce pot apărea, precum şi găsirea unor formule de evaluare a randamentului lor, de îmbinare a lor, prin conceperea unor strategii didactice care să angajeze total elevii în procesul învăţării devine o necesitate obiectivă. Nu poate fi vorba de schimbarea întregului instrumentar metodic, ci de adaptarea şi folosirea lui de o manieră care să asigure obţinerea performanţelor dorite în noile condiţii.

O dovadă certă a importanţei ce se acordă elementelor de metodologie în toate componentele curriculumului o constituie introducerea, pentru prima oară în structura programelor şcolare, la toate ariile curriculare şi la toate disciplinele de învăţământ, a unui capitol special, intitulat cât se poate de potrivit **Sugestii metodologice**. Aceste sugestii au în vedere, la fiecare disciplină, pentru fiecare clasă, finalităţi ale învăţării, conţinuturile învăţării, sugestii cu titlu de exemplificare, menite să ajute, să orienteze opţiunile profesorilor, precum şi exemple de activităţi de învăţare etc. Trebuie făcută precizarea că aceste sugestii metodologice nu obligă profesorii să le aplice *ad-literam*; ele sugerează (sunt sugestii) măsuri pentru angajarea elevilor în procesul învăţării, pentru exersarea efortului lor creator prin activităţi specifice fiecărei discipline de studiu.

Efortul de optimizare a metodologiei didactice se concentrează, în primul rând, asupra valorificării depline a disponibilităţilor elevilor, a capacităţilor lor intelectuale, în scopul activizării lor efective în procesul de cucerire a cunoştinţelor, în formarea priceperilor şi deprinderilor implicate în procesul didactic. Folosirea adecvată a metodelor are în vedere, în acelaşi timp, exersarea interesului, a curiozităţii de a şti, de a învăţa, imprimarea unui pronunţat caracter activ şi formativ activităţii de învăţare. De aceea, se poate spune că metodele cele mai eficiente sunt acelea care favorizează participarea efectivă şi conştientă a elevilor în procesul învăţării, de cultivare a capacităţii de operaţionalizare a informaţiilor dobândite, care îi pun în situaţia de a-şi formula ei înşişi probleme, în rezolvarea cărora să facă apel la experienţa anterioară. Un asemenea mod de abordare a procesului didactic implică efectuarea unor observaţii şi experienţe, a unor lucrări practice-aplicative, a unor exerciţii cu caracter creator, de rezolvare şi compunere a unor probleme etc.

Aşadar, „activismul" în procesul didactic presupune stimularea şi dezvoltarea efortului elevilor nu atât pentru a reproduce câte ceva din ceea ce au învăţat şi ştiu, cât mai ales *pentru a opera cu achiziţiile învăţării.*

Realizarea unor asemenea performanțe solicită intervenții nu doar în limitele psihologiei învățării, ca dimensiune a procesului didactic, ci, în primul rând, în psihologia educației, în întreaga structură a acesteia.

Psihologia educației apare, astfel, ca o știință care, „prin didactica psihologică și didactica fiecărui obiect de învățământ, a creat premisele subordonării experienței empirice, concentrată în metodici și chiar integrarea ei în știință, adică în Psihologia educației". (Nicolae Radu, ș.a., 2002, p. 87). În aceeași lucrare, metodica este definită ca „o ramură a științei pedagogiei, care reprezintă o teorie specială a predării sau o didactică specială. Ea (metodica, n.n.) este rezultatul experienței didactice acumulate într-un domeniu anume. De aici și conceptul de **metodist**, adică de specialist în domeniul predării unui anumit obiect de învățământ, într-o anumită metodică" (*Idem*, p. 80).

Autorii acestei cărți s-au angajat într-un demers dificil, într-o oarecare măsură chiar riscant. Pentru a diminua riscurile, altfel firești și, poate, chiar necesare, și pentru a o face cât mai utilă, ei au structurat lucrarea, în partea a doua a sa, după criteriul ariilor curriculare, având în vedere elementele comune, formulate pe alocuri chiar identic, pentru toate disciplinele din fiecare arie curriculară. În acest fel, pot fi oferite modele orientative din ceea ce are specific fiecare obiect de studiu, care aparține ariei curriculare respective, necesare în pregătirea pentru cariera didactică. Ceea ce nu exclude folosirea sintagmei *Didactica specialității*, care sugerează existența unei discipline de studiu unice. Unitatea acestei discipline este amplificată, fără a fi știrbită, tocmai prin diversitatea situațiilor oferite de ceea ce are aparte fiecare obiect de studiu. Căci ceea ce le unește este tocmai diversitatea concentrată în scopul comun.

Obținerea unor performanțe dorite în procesul învățării presupune, în același timp, integrarea și corelarea ofertei studiului acestei cărți cu informațiile dobândite la toate disciplinele psihopedagogice și la alte discipline din sistemul științelor educației, precum și, mai ales, din experiența oferită de practica pedagogică, de ceea ce are specific atât din punct de vedere al finalităților, al componentelor avute în vedere, cât și, îndeosebi, al conținuturilor și al metodologiei specifice fiecărui obiect de studiu, din toate ariile curriculare.

c) Sinteză a unor demersuri metodologice

Din perspectiva rolului și locului pe care îl ocupă cei doi agenți umani, profesorul și elevul, în procesul didactic, dacă în orientarea tradițională elevul avea doar rolul de a urmări și de a accepta, mai mult sau

mai puțin pasiv, expunerea, povestirea, prelegerea sau explicația profesorului, care puteau să fie atrăgătoare pentru școlari, în orientarea modernă elevii sunt puși în situația de a-și exprima puncte de vedere proprii, de a realiza schimburi de idei între ei înșiși, de a coopera în rezolvarea problemelor și sarcinilor de învățare, devenind **participanți activi** în procesul învățării. Altfel spus, „important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat" (vezi *Ghidurile metodologice*). Pe de altă parte, învățarea trebuie orientată cu prioritate spre formarea de capacități și atitudini, potrivit ofertei specifice a fiecărei discipline de studiu. În același context, sunt necesare formarea și dezvoltarea competențelor specifice rezolvării de probleme, prin folosirea unor strategii didactice participative.

Cu privire la conținuturile învățării oferite de fiecare obiect de învățământ, profesorul are obligația să le aducă „la zi" și să le adapteze la realitatea cotidiană, precum și la interesele și preocupările elevilor. În acest sens, sunt necesare depistarea elevilor cu înclinații deosebite, capabili de performanțe superioare în diverse domenii ale disciplinelor de studiu, implicit spre eforturi creative, precum și, firește, solicitarea lor la nivelul real al resurselor intelectuale, afective și motivaționale de care dispun.

Cartea de față abordează, în prima sa parte, într-o manieră sintetică, aspectele comune, identice, de interes general, pentru toate disciplinele de studiu prevăzute în planurile de învățământ, așa cum sunt analizate și dezvoltate în *Ghidurile metodologice* întocmite pe arii curriculare. *Ghidurile metodologice* au în vedere câteva componente comune ale studiului tuturor disciplinelor și sunt structurate pe următoarele domenii: *Partea I:* **Noul curriculum național. Repere conceptuale și metodologice**; *Partea a II-a:* **Metodologia aplicării noului curriculum**; *Partea a III-a:* **Proiectarea demersului didactic la disciplinele din fiecare arie curriculară.**

Pentru a satisface cât mai bine nevoia înțelegerii demersului didactic în ceea ce reprezintă conducerea acestui demers, această lucrare nu este structurată pe oferta pedagogiei ca știință a educației, urmând cunoscutele ei „părți": introducere în pedagogie, teoria și metodologia curriculumului, teoria și metodologia instruirii, teoria evaluării, cu segmentele fiecăreia din componentele acestei structuri.

Didactica specialității nu are ca obiectiv-cadru fundamental consolidarea celor învățate la pedagogie, așa cum lasă să înțeleagă unele lucrări din domeniu, apărute în literatura de specialitate. Relația

dintre pedagogie, respectiv dintre didactica generală şi didacticile speciale are un cu totul un alt traseu. Didactica generală, studiată la pedagogie, ca fiind teoria şi metodologia instruirii, are în vedere folosirea acestei teorii adaptată la specificul fiecărui obiect de învăţământ. Relaţia dintre didactica generală şi didacticile specialităţilor are în vedere aspectele, domeniile care ţin, îndeosebi, de componenta aplicativă, metodologică a procesului didactic, comune (nu neapărat identice) pentru toate disciplinele, raportate la ceea ce are specific fiecare arie curriculară.

Iată câteva din aceste domenii: *metodologia în sistemul ştiinţelor educaţiei; relaţia dintre didactica generală şi didacticile speciale; fundamente psihopedagogice ale didacticilor speciale; construirea noilor didactici în condiţiile societăţii contemporane; caracterul prospectiv al educaţiei în societatea contemporană; perspective noi în evoluţia învăţământului preuniversitar; indicatori noi în formularea finalităţilor învăţământului preuniversitar; caracterul de masă al creativităţii; sensul creativităţii în societatea viitorului şi posibilitatea de a o cultiva la toate disciplinele; reconsiderarea demersului curricular în didacticile speciale; repere metodologice ale aplicării noului curriculum; elemente de noutate în proiectarea demersului didactic; unităţile de învăţare, o nouă structură didatică; relaţia dintre unităţile de învăţare şi lecţii etc.*

Partea a doua a lucrării prezintă sintetic, pe alocuri, unde este posibil, analitic, ceea ce are comun şi specific fiecare arie curriculară, din perspectivă metodologică. Sunt oferite modele ale unor unităţi de învăţare din aproape toate ariile curriculare, cuprinzând inclusiv relaţia acestora cu lecţiile pe care le includ, precum şi modele de proiecte didactice oferite de ghidurile metodologice pentru toate ariile curriculare.

Lucrarea nu exclude iniţiativa elaborării unor lucrări aparte, îndeosebi la discipline din arii curriculare cum sunt: *Om şi societate, Arte, Educaţie fizică şi sport, Tehnologii*, cu accente pe elementele care sunt, în felul lor, nerepetabile, inconfundabile şi nu se regăsesc în tratate cu totul speciale.

II. DIDACTICĂ GENERALĂ ŞI DIDACTICI SPECIALE

1. Precizări terminologice necesare

Conceptul de „didactică" a apărut în terminologia pedagogică în secolul al XVII-lea datorită cunoscutului pedagog ceh J.A. Comenius, autorul celebrei lucrări *Didactica magna* (1640). În concepţia acestuia, didactica trebuia să fie „arta universală de a învăţa pe toţi de toate". De altfel, chiar termenul derivă din limba greacă: *didaktike*, provenit din verbul *didaisken* – a învăţa pe alţii.

Ramură a pedagogiei, didactica este constituită din două părţi: *Didactica generală* şi *Didacticile speciale* (metodicile). **Didactica generală** cuprinde norme şi principii cu caracter general, valabile pentru toate disciplinele de învăţământ, pentru procesul de învăţământ în ansamblul său.

Didacticile speciale (ale specialităţilor) abordează legităţile procesului de învăţământ adaptate la ceea ce are specific fiecare obiect de studiu, sub aspectul atât al finalităţilor, cât şi al conţinuturilor, al metodologiei şi al evaluării activităţii didactice.

Până la introducerea, în România, în anul de învăţământ 1998-1999, a noului Curriculum Naţional, didacticile speciale (ale specialităţilor) erau denumite **metodici**. Metodica (predării unei discipline) era definită ca „o ramură a pedagogiei, care reprezintă o teorie specială a predării sau o didactică specială" (*Dicţionarul* lui I.A. Kairov, un cunoscut pedagog rus). „Metodica este rezultatul experienţei didactice acumulate într-un domeniu sau altul. De aceea i se mai spune şi **didactică specială**, deoarece priveşte un domeniu anume" (adică o disciplină sau un grup de discipline de studii anume n.n.) (A se vedea N. Radu ş.a., *Psihologia educaţiei*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, 2002, pag. 80).

În context, se face precizarea că, de fapt, e vorba de o **didactică aplicată** (sublinierea noastră), diferită de metodică prin rigoare experimentală (B.F. Skinner), ceea ce aduce acestei discipline „un spor de calitate" (*Idem*, pag. 86). Teza aceasta e susţinută şi de ideea că „... prin psihologia educaţiei (disciplină de studiu inclusă în modulul

de pregătire pentru cariera didactică) şi prin didacticile speciale s-au creat premisele subordonării experienţei empirice, concentrată în metodici şi chiar *integrării în ştiinţele educaţiei*" (*Ibidem*).

Explicaţia de mai sus poate fi susţinută inclusiv de termenul de „metodică", derivat din cel de „metodă", precum şi de cel de „metodist", adică specialist în domeniul studiului unui anumit obiect de învăţământ. Termenul de didactică are o cu totul altă sorginte, aşa cum s-a văzut, şi sugerează o angajare mult mai complexă a intelectului în procesul învăţării.

Pe de altă parte, trebuie să se ţină seamă de faptul că înseşi conceptele cu care operează Pedagogia şi celelalte discipline din sistemul ştiinţelor educaţiei îşi dezvăluie adevărata lor identitate atunci când sunt implicate în ceea ce are specific fiecare dintre disciplinele de studiu. Altfel spus, corelarea acestor discipline cu obiectivele, conţinuturile şi tipurile de activităţi pe care le studiază disciplinele din modulul de pregătire pentru cariera didactică se înfăptuieşte prin această componentă a modulului, cunoscută sub denumirea de **Didactica specialităţii**. De altfel, dubla pregătire, teoretică şi aplicativă, este indispensabilă oricărui specialist, fie el medic, inginer, economist, manager, jurnalist etc.

Între didactica generală şi didacticile speciale există un raport de interdependenţă, de reciprocitate. Didactica generală orientează didacticile speciale în rezolvarea unor obiective concrete specifice fiecărui obiect de studiu. La rândul lor, didacticile speciale furnizează didacticii generale date şi situaţii concrete, care ţin de specificitatea fiecărei discipline, prelucrate şi incluse în conţinutul didacticii generale. De altfel, nu poate fi vorba de proces de învăţământ în formă instituţionalizată în afara unor domenii ale realităţii pe care le studiază diferitele discipline de studiu. Raţiunea de a fi a didacticii generale este tocmai punerea la dispoziţia acestor discipline a unor orientări metodologice, care, adaptate la specificul fiecărui domeniu al realităţii (obiecte de învăţământ), să-i ofere profesorului instrumentele cu ajutorul cărora să-i înveţe „pe toţi, de toate".

În limbajul curent s-a încetăţenit termenul de *metodică*, sinonim cu sintagma *didactică specială* sau *didactica specialităţii*. Pentru a nu se restrânge semnificaţia acestor termeni doar la metode (de unde şi conceptul de metodică) este mai potrivit, credem, să fie folosit termenul de „didactică", acestuia urmându-i imediat denumirea disciplinei pe care o serveşte: didactica limbii române, didactica matematicii, a istoriei, a psihologiei, a sociologiei, a filosofiei etc. Aceasta şi pentru că, aşa cum se

va vedea, „metodica" studierii unei discipline şcolare tratează absolut toate componentele procesului de învăţământ, întregul traseu al acestuia, nu doar metodele, care, privite şi tratate ele însele în sistem, conduc la cunoscutul concept de *metodologie* (ştiinţă a metodelor).

Pentru a fi şi mai riguroşi în stabilirea statutului didacticilor speciale, a *locului şi ponderii acestora în noul curriculum al conţinutului* învăţământului este necesar să se facă apel şi la alte concepte frecvent uzitate în vocabularul activităţii didactice, spre a fi înţelese corect.

Sintagma de **metodologie didactică** derivă, ca şi termenul de *metodică*, de la conceptul de **metodă,** care, la rândul său, are la bază două cuvinte greceşti: **metha** = spre, către; **odos** = cale; deci: cale, drum spre, către.

Prin urmare, metodologia, în didactică reprezintă, aşa cum s-a mai subliniat, **ştiinţa folosirii metodelor de învăţământ**, calea urmată, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaţionale, în funcţie de particularităţile specifice ale fiecărui obiect de învăţământ.

Conceptul de **tehnologie didactică** reprezintă extinderea termenului de tehnică în domeniul educaţiei prin intermediul unor mijloace tehnice, performante, inclusiv electronice. Ea implică abilitatea folosirii unor metode şi procedee de mare randament pentru obţinerea de performanţe notabile în educaţie, potrivit domeniului aparte al fiecărei discipline.

Prin **strategie didactică** se înţelege o modalitate complexă de abordare a predării, învăţării, evaluării printr-o combinaţie optimă a metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de instruire, prin care să se poată realiza finalităţile stabilite la parametri de performanţă superiori („Strategii didactice care să sporească angajamentul intelectual al elevilor în procesul învăţării"; „Idem în vederea angajării spiritului creator, al dezvoltării proceselor afective, al sporirii nivelului motivaţiei în învăţare ş.a.").

2. Domenii şi concepte noi în procesul învăţării

În lucrarea *Psihologia educaţiei* (autori: Nicolae Radu, Laura Goran, Angela Ionescu, Diana Vasile, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2002) este prezentată sintetic, dar argumentat, o nouă taxonomie a unor concepte, care au la bază „didactica tradiţională", aşa cum au evoluat ele de la J.A. Comenius până la H. Aebli.

Un domeniu oarecum nou, cel puţin ca denumire, sens şi, mai ales, ca importanţă, este cel al *Psihologiei educaţiei*, disciplină inclusă într-un document oficial (Ordinul M.E.N. Nr. 3345/1999, printre disciplinele care asigură pregătirea psihopedagogică şi metodică a studenţilor viitori

profesori). Esența psihologiei educației este „învățarea, înțeleasă ca proces general și esențial al formării omului, adică: învățarea de informații, de capacități și operații ale gândirii, de emoții și sentimente, de relații sociale și de trăsături de caracter" (*Idem*, pag. 63).

Parte a psihologiei educației, „*Didactica psihologică* are ca bază cercetarea experimentală, realizată pe temeiul teoriilor învățării, fiind astfel o didactică a psihologiei". „*Didactica specială* sau particulară este o parte a didacticii psihologice (...) temeinic experimentată, care în practică ia forma unei tehnologii didactice, în care se cunosc punctele de pornire, instrumentele de lucru, iar rezultatele obținute se testează riguros, pentru a fi comparate cu intențiile inițiale, cu obiectivele operaționalizate propuse la început" (*Idem*, pag. 80).

Pentru a argumenta necesitatea schimbării opticii cu privire la abordarea procesului învățării, autorii lucrării la care ne referim consideră cu totul justificat faptul că schimbările socio-economice ce au avut loc în ultima jumătate de secol „au forțat evoluția didacticii psihologice, a celei pedagogice și a metodicilor de profil și astfel s-a ajuns la o adevărată *didactică a intelectului* și apoi la *tehnologii didactice*, care reprezintă una din componentele esențiale ale curriculumului. Căci, fără progrese majore în învățare, nici obiectivele și nici programele, oricât de bine elaborate ar fi nu pot duce la succes" (*Idem*, pag. 81). De aici și nevoia unor cercetări experimentale la nivel social, ceea ce se realizează prin *reforme naționale*. Aceste reforme vor putea prelua din experiența anterioară și vor rămâne deschise la noi descoperiri realizate ca tehnologii didactice experimentate, puse în practica școlară.

3. **Construirea noilor didactici în condițiile societății contemporane**

a) **Argument**

Întotdeauna, educația și-a conturat întregul ei demers, de la obiective până la evaluare, în funcție de cerințele societății pe care a servit-o, prospectând, în același timp, exigențele celei viitoare. Pentru a cunoaşte nevoile de competențe și capacități ale intelectului uman pe care le cultivă școala modernă, prin ceea ce are specific fiecare dintre disciplinele de învățământ, este necesar să fie scoase la lumină trăsăturile aparte ale societății contemporane, cerințele ei față de educație. Asemenea competențe și capacități pe care le vor dobândi cei ce sunt subiecți ai educației trebuie stabilite și formulate pe baza acestor cerințe, a căror existență are un caracter obiectiv. Ele se înfăptuiesc prin contribuția specifică a fiecărui obiect de studiu.

Iată, în cele ce urmează, câteva asemenea particularități, urmând ca, pe baza lor, să aflăm adevărul despre ceea ce au de făcut şcoala, învățământul în general, fiecare disciplină de studiu, în special, pentru a putea răspunde nevoilor specifice, actuale şi de perspectivă ale societății.

b) **Invazia informațională**

Schimbările produse în societatea contemporană sunt ilustrate, mai ales, de ritmul fără precedent de acumulare a experienței umane, exprimate într-o cantitate uriaşă de informații, de unde şi cunoscuta sintagmă de „explozie informațională".

Iată un singur argument în sprijinul acestei realități: după calculele unor experți în domeniu, suma transformărilor care se produc azi în ştiință şi în tehnică la un interval de doi, trei ani s-ar fi acumulat: la sfârşitul secolului XIX-lea în 30 de ani, în epoca lui Newton în 300 de ani, în epoca de piatră în 3000 de ani. Metaforic vorbind, „rămânem analfabeți peste noapte", dacă nu se iau măsuri. Cum se constată, e vorba de un decalaj între cantitatea nelimitată a acestor acumulări şi capacitatea limitată de a le recepta de către a celor ce învață, nu doar în perioada şcolarității, ci chiar pe parcursul întregii vieți. Creşterea acestui decalaj este un fenomen obiectiv şi reducerea acestuia trebuie să constituie o preocupare prioritară pentru toți cei ce slujesc învățământul, pentru a putea fi prevenite consecințele nedorite.

Este îndeobşte cunoscut şi acceptat faptul că problemele de acest gen nu pot fi soluționate prin măsuri de natură cantitativă, ci doar prin acțiuni ce țin de latura calitativă a procesului didactic, prin separarea informaționalului (a cantității) de formațional şi dezvoltarea cu prioritate, pe întregul traseu al procesului didactic, a capacităților intelectului (N. Radu).

c) **Informaționalul, față în față cu formarea de capacități şi competențe**

În didactica tradițională avea prioritate informaționalul, toată atenția fiind îndreptată asupra lui, el fiind centrul instruirii. Or, chiar dacă pe această cale se asigura şi formarea, aceasta din urmă se afla pe planul secund. Noua didactică, cea a intelectului, care pune accentul pe formarea de competențe şi capacități, nu exclude însuşirea de informații, fără de care nu poate fi concepută formația. Dar, dacă altădată formația era punctul final al instruirii, în noua didactică ea constituie o prezență activă, legitimă, chiar de la începutul instruirii, informațiile fiindu-i subordonate.

Realitatea exprimată mai sus presupune *separarea explicită a informației de formație, stabilirea riguroasă a ceea ce reprezintă această formație și transformarea ei în obiective ale învățării*. Este necesar ca informația să fie subordonată obiectivelor formative, astfel încât prin intermediul ei (al informației) cel ce învață să-și poată construi treptat, conștient și activ un anume mod de a gândi.

d) **Informatizarea societății; reducerea ciclurilor de inovare**

O notă caracteristică, dominantă, a epocii actuale o constituie procesul de *informatizare a societății*, în condițiile în care toate achizițiile în știință încep să fie utilizate nu doar pentru crearea unor tehnologii noi, ci și pentru aducerea acestora la nivelul de performanțe superioare, inclusiv pentru ridicarea standardului de viață al oamenilor. Iată ce afirmă un cunoscut specialist în domeniu, cu privire la această dominantă a societății moderne: „... Școlile și facultățile trebuie să dea tuturor elevilor și studenților o permanentă cultură în domeniul calculatoarelor de care vor avea nevoie, indiferent dacă vor fi arhitecți, artiști, ingineri sau muncitori. De aceea, prioritatea priorităților noii revoluții științifico-tehnice o constituie investiția în educație, dotarea unităților de producție și de învățământ cu calculatoare pentru învățarea limbajului lor și utilizarea lor efectivă. În același timp, este necesară pregătirea întregii populații, «alfabetizarea» în limbajul calculatoarelor, operație egală cu a «citi și a scrie» în era industrială" (J.S. Schreiber, 1990, pag. 112).

O manifestare firească a ritmurilor extrem de rapide în evoluția științelor o constituie reducerea ciclurilor de inovare, de aplicare a noilor invenții și descoperiri. Dacă pentru aplicarea în practică a unei invenții, cum a fost, bunăoară, motorul electric, în secolul al XIX-lea, a fost nevoie de 65 de ani, la vremea lor, invenții ca radarul, tranzistorul, microprocesoarele, bateria solară etc. au avut nevoie doar de 2-5 ani de la data conceperii până la producerea lor în serie. În lumea computerelor, proiectele noilor modele apar înaintea procesului de producție și a apariției pe piață a celor precedente. Iată cum „trăsăturile cele mai originale ale lumii moderne determină în mod imperios *formarea și dezvoltarea capacității de aplicare în practică*, drept componentă esențială a profilului personalității umane, care se formează prin educație" (G. Berger, 1973, pag. 32).

e) **Caracterul prospectiv al educației; educație pentru viitor**

O constatare cu implicații presante, care ține de o particularitate esențială a societății contemporane cu consecințe dintre cele mai severe pentru educație, atrage atenția asupra faptului că învățământul de azi

formează tânăra generaie pentru a răspunde cel puțin exigențelor deceniilor care se întind cu mult în prima parte a mileniului trei: căci tinerii care se află acum pe băncile școlilor și în amfitearele universităților vor fi nevoiți să se integreze în societate în deceniile viitoare. În aceste condiții, „în zilele noastre nimeni nu se naște în societatea în care trăiește și nu va muri în cea pe care a cunoscut-o" (un antropolog american).

Pregătirea tinerilor într-o asemenea perspectivă are serioase implicații în formularea obiectivelor educaționale, în conținuturile învățării, în metodologia și tehnologia didactică utilizată, în formele de organizare și structurare a unităților de învățare și a lecțiilor, precum și în întregul sistem de evaluare. Din această perspectivă, se poate desprinde o concluzie importantă pentru definirea unei acțiuni educaționale cu adevărat eficiente, care să răspundă nevoilor societății viitorului, ceea ce presupune că viitorul, relativ îndepărtat, trebuie descifrat și prefigurat în prezent, pentru ca profilul personalității umane specific acelei etape să permită fiecărui individ integrarea socială și profesională viitoare, adaptarea și readaptarea continuă la situațiile noi ce vor apărea, care nu pot fi cunoscute în amănuntul lor, încă de pe acum.

Cu privire la această realitate obiectivă, într-un raport întocmit de o comisie a U.N.E.S.C.O., cu câțiva ani în urmă, s-au emis unele evaluări care sunt încă actuale și care, fără îndoială, își vor dovedi valabilitatea și în viitor. Iată unele din aceste aprecieri: „Pentru prima dată în istorie, educația pregătește în mod conștient oameni pentru tipuri de societăți care nu există încă". Și tot „pentru prima dată, dezvoltarea educației, considerată pe scară planetară, tinde să preceadă nivelul de dezvoltare economică". De asemenea, „pentru prima dată în istorie, diferitele societăți încep să respingă un număr mare de produse oferite de educația instituționalizată" (E. Faure, 1974, pag. 71, 79).

În asemenea împrejurări, un lucru este cert: omul va trebui să învețe toată viața, mai mult decât înaintașii săi, iar obligația școlii în a forma omul, mai mult decât a-l instrui. Dacă în trecut, în anii de școală, se puteau da tânărului absolvent instrumentele necesare adaptării lui la condiții relativ stabile până ieșea din activitate, astăzi se pune acut problema prelungirii acțiunii educaționale și după anii de școală, indiferent de nivelul la care se asigură pregătirea. De aici și cunoscuta sintagmă: *Educația permanentă*, acțiune ce a căpătat și conținuturi care necesită soluții de o mare complexitate în înfăptuirea ei.

Cum se poate subînțelege, este vorba de o asemenea pregătire a tinerilor, încât ei să fie capabili *să se adapteze cu ușurință la realitatea socio-profesională extrem de complexă și dinamică* în care va trebui să se

integreze, învățând mereu, pe parcursul întregii cariere profesionale, indiferent de profilul „meseriei", al profesiei, care nu este exclus să fie cu totul alta decât cea asigurată în pregătirea inițială.

f) **Interdependența structurilor sociale**

O trăsătură caracteristică a societății contemporane, care își revendică locul și importanța îndeosebi în ultimii ani, o constituie și creșterea gradului de interdependență al tuturor structurilor societății, începând cu relația între persoane, între grupuri de persoane până la relația între națiuni, între state, între grupuri de state. În societatea contemporană sunt de neconceput izolarea și izolaționismul. Interrelațiile la toate nivelurile, începând cu cele dintre persoane și până la cele din sfera cea mai largă a existenței, sunt o necesitate obiectivă, un mod de existență, de supraviețuire. O expresie certă a creșterii gradului de interdependență este și *globalizarea*, un termen nou, foarte frecvent în exprimarea relațiilor de interdependență atât interne, cât și externe, la nivel atât național, cât și internațional.

Asemenea realități angajează educația, învățământul în cultivarea în rândul tinerilor a unor astfel de capacități, atitudini și comportamente care să faciliteze *integrarea, cooperarea* și *comunicarea*. Ceea ce impune formularea cu toată atenția a unor obiective de perspectivă, dar mai ales a unor obiective comportamentale clare, asigurarea unor activități de învățare și conținuturi adecvate, precum și a unei tehnologii didactice activizante care să pună tinerii în situația nu numai de a cunoaște, de a ști cum să se integreze, ci și de a exersa, de a practica tot ce implică asemenea capacități.

A promova această teză nu înseamnă câtuși de puțin a neglija *identitatea fiecărei structuri integratoare*, începând cu personalitatea individului și continuând cu identitatea unui popor, a unei națiuni. Fiecare dintre aceste structuri are ceva ce face să fie ea însăși, inconfundabilă. Tocmai particularitățile fiecărei unități de structură dau farmec, frumusețe, atractivitate și durabilitate întregului.

Înfăptuirea scopurilor și obiectivelor de o mare complexitate pe care le incumbă particularitățile cu totul aparte ale societății contemporane presupune folosirea unor strategii didactice cu implicații în toate domeniile cunoașterii, ale învățării, astfel încât să poată fi valorificată oferta fiecăreia din disciplinele de învățământ, obligatorii și opționale, incluse în noile planuri – cadru de învățământ.

III. COORDONATE NOI ÎN EVOLUȚIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR

1. Delimitări conceptuale

Ca orice activitate umană, prin calitatea sa de intenționalitate, educația are o finalitate care prin termenii în care este formulată are ca țintă formarea profilului personalității umane. Finalitățile educației se concretizează cel mai adesea în modele de personalitate, de tipuri și profiluri umane și se exprimă cel mai bine în ceea ce se numește *ideal educațional*. „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative" (*Legea învățământului*, nr. 85/1995, art.3). Finalitățile sistemului educațional reprezintă un grupaj de enunțuri de politică educațională, care consemnează, la nivelul Legii învățământului, profilul de personalitate așteptat în perspectiva evoluției societății românești. Ele stau la baza elaborării *Curriculumului Național*. Formulat în termeni pedagogici, „idealul educației exprimă imaginea personalității umane, realizată la cel mai înalt nivel, corespunzător cerințelor unei societăți determinate în timp și spațiu; este modelul de om solicitat de societate, model care sintetizează cerințele maximale formultate de societate față de acesta" (N. Oprescu, 1996, pag. 89).

Problematica finalităților, a teoriei obiectivelor educației a fost determinată de nevoia definirii *scopurilor* generale ale sistemului de educație, a scopurilor specifice, precum și a sarcinilor care privesc diferite laturi (dimensiuni) ale educației. Scopurile educaționale nu au amploarea și forța idealului; ele oglindesc condițiile specifice ale unui anumit moment istoric, din perspectivă apropiată. În acest sens, scopul principal al educației este acela de a-i face pe oameni capabili să-și continue educația (educația permanentă, autoeducația). Scopurile reprezintă perspective mai apropiate; se realizează într-un timp și în forme bine determinate.

În învățământ se operează cu scopuri care țin de dimensiunile (laturile) educației, de fiecare treaptă (nivel) de școlaritate, de ciclurile curriculare. Un scop înseamnă prevederea din timp a finalului unei

acțiuni; el oferă activității o direcție urmată în continuare. Cum se poate constata, scopul este unic, rămâne nemodificat timp îndelungat, pe când obiectivele sunt multiple în cadrul strategiei și se schimbă numai în funcție de noile condiții. Un scop înseamnă prevederea din timp a finalului acțiunii (atingerea țintei); el conferă acțiunii o direcție, o perspectivă. Diferențierea dintre scopuri și obiective constă în faptul că scopul este unic și rămâne nemodificat timp îndelungat, pe când obiectivele sunt multiple în cadrul unei strategii și se află în continuă schimbare, în funcție de modificările ce survin în mediul de viață respectiv.

Precizarea scopului educației este necesară pentru conturarea mai clară a profilului personalității ce trebuie formată, ceea ce presupune un nivel mai ridicat de generalitate. De aceea a apărut necesară și formularea *obiectivelor educaționale*, ca verigi intermediare între scopul general și activitatea concretă a educatorului. Obiectivele educaționale reprezintă, astfel, o concretizare a scopului, indicând ce se așteaptă să devină elevul, tânărul, ca rezultat al procesului didactic. Mai direct spus, ele definesc modul în care trebuie să se comporte elevul după ce a parcurs o anumită experiență de învățare. Astfel, scopul poate fi atins numai prin obiective, iar acestea n-ar avea sens dacă n-ar fi raportate la scop.

Obiectivul educațional exprimă transformarea sau performanța pe care o înregistrează, în formarea sa, elevul instruit, după fiecare secvență de învățare; el se exprimă în modul în care elevul face dovada că a suferit o transformare, că a dobândit noi cunoștințe și, mai ales, capacități determinate de noile achiziții oferite de fiecare obiect de studiu și care *se manifestă în comportamentul său.*

Tehnologia modernă a educației acordă o deosebită atenție modalităților de formulare a obiectivelor pedagogice și, în consecință, precizării celorlalte elemente ale procesului de învățământ. Întâi se proiectează obiectivele (adică finalitatea, ceea ce se dorește să se producă în final), apoi are loc acțiunea de instruire, de învățare, iar în încheierea secvenței de instruire se constată și se măsoară ceea ce s-a obținut (evaluarea).

Cum se vede, între componentele procesului didactic există o strânsă interdependență, iar obiectivele – ca o primă componentă a acestuia – reprezintă și criteriul de bază după care se face evaluarea. Astfel, în noul curriculum al conținutului învățământului, în speță în programele de învățământ, obiectivele reprezintă prima componentă a structurii lor. Toate pot fi și trebuie să fie formulate sub genericul de „capacități", sugerând ideea că formarea lor are loc prin aportul

tuturor componentelor procesului didactic (predare, învățare, evaluare) și al ofertei specifice a fiecărei discipline școlare. Iată o nouă dovadă a implicării didacticilor speciale în realizarea finalităților educației.

2. **Noi indicatori în formularea finalităților învățământului preuniversitar**

Din ideile exprimate mai sus s-a putut desprinde constatarea că societatea contemporană are nevoie nu de „enciclopediști", ci de *specialiști culți*, care să dispună mai ales de competențe și capacități ale intelectului, cu ajutorul cărora să poată răspunde marilor comandamente ale societății actuale și, mai ales, ale celei viitoare.

Asemenea competențe și capacități se cultivă, în măsură diferită, la toate disciplinele de învățământ, ele constituind, astfel, obiect de studiu fundamental al tuturor didacticilor speciale, în rândul cărora cele din domeniile științelor sociale și umaniste ocupă un loc prioritar. Nu se poate vorbi însă de discipline de studiu dintre care unele să fie mai „formative" decât altele, nici de diferențierea lor sub aspectul domeniilor competențelor și capacităților pe care le exersează. Aceste valențe formative strict necesare în formarea personalității tinerilor, în spiritul exigențelor societății contemporane au fost deja sugerate și argumentate atunci când au fost analizate și comentate aceste particularități. Iată-le, în continuare, concentrate în formulări sintetice, cu deschideri largi, care lasă loc să se întrezărească ceea ce poate aduce specific fiecare obiect de studiu și care se concretizează în finalități specifice ale studiului fiecărei discipline de învățământ:

a) *Capacitatea de adaptare (readaptare) la situațiile extrem de dinamice, care apar inevitabil*, face ca mobilitatea profesională să devină o condiție esențială a integrării și reintegrării sociale și profesionale a individului. Adaptarea la solicitările concrete ale societății la un moment istoric dat implică în mod necesar și capacitatea de transfer al informațiilor (care, astfel, nu rămân izolate, suspendate, ca un scop în sine), precum și folosirea lor în situații noi, diverse. Iar corelarea și integrarea informațiilor în structuri și sisteme noi reprezintă soluții reale în formarea competențelor și capacităților de adaptare și readaptare la noile situații impuse de societate. Toate disciplinele de învățământ oferă asemenea situații, iar programele de studiu le evidențiază în formulări specifice.

b) *Capacitatea de a aplica*, de a utiliza în situații noi, reale, noile achiziții. O asemenea capacitate facilitează și formarea competențelor

implicate în adaptare şi readaptare în funcţie de gradul de mobilitate a fenomenelor şi proceselor realităţii studiate. În procesul didactic, oricât de mari ar fi satisfacţiile oferite în actul cunoaşterii, nimic nu se învaţă, totuşi, doar de plăcerea, de dragul de a şti; de altfel, toate achiziţiile obţinute sub forma diverselor categorii de informaţii devin un bun cucerit prin efort propriu, doar în procesul aplicării, al folosirii lor în situaţii reale, aducând astfel un spor calitativ şi cantitativ în realizarea obiectivului propus. Orice achiziţie nouă, mai ales dacă este obţinută prin efort propriu îşi găseşte câmp de aplicare în diverse situaţii noi. De altfel, acest „câmp" trebuie stabilit chiar în formularea pentru fiecare lecţie a obiectivelor operaţionale, de o manieră care să aibă în vedere inserţia lor în chiar comportamentul elevilor.

c) *Capacitatea de a învăţa cu mijloace proprii* – ştiinţa de a învăţa; altfel spus, „a învăţa să înveţi" – în perspectiva educaţiei permanente. O asemenea capacitate este strâns legată, în general, de competenţele de comunicare, a cărei sferă de formare este integrată, practic în toate domeniile activităţii de cunoaştere, de învăţare. Formularea unor asemenea capacităţi şi tehnici (instrumente) de învăţare apare, într-o formă sau alta, în moduri variate, potrivit specificului domeniului în care se cultivă, în toate programele şcolare, începând cu clasele primare. Prin extensie, în manieră concentrică, ele se reiau, la un nivel din ce în ce mai performant, pe parcursul întregii perioade de şcolaritate, la toate disciplinele de studiu. Mai mult, ele se regăsesc la un nivel adecvat şi în forme specifice chiar pe parcursul şi la dimensiunile învăţării continue, ale educaţiei permanente.

Iată câteva asemenea capacităţi ce pot fi cultivate pornind de la oferta specifică fiecărei discipline de studiu. Este necesară formularea mai întâi a unor obiective operaţionale adecvate, care prin folosirea unor tehnologii didactice adecvate să transforme aceste obiective în comportamente stabile, ce vor constitui pentru elevi puncte de sprijin în drumul lor spre învăţarea continuă. Acestea vor deveni obiective – cadru pe întregul parcurs al învăţării.

l) *Capacitatea de receptare a mesajelor orale* formulate în modul cel mai simplu şi mai direct; fără tendinţa de a o minimaliza, aceasta poate fi exprimată astfel: *a şti să asculţi*, pentru a înţelege şi a trăi cele transmise; *a şti să sesizezi* sensul global (integral) al unui scurt mesaj audiat (minidialog), al unei descrieri de persoane, obiecte, acţiuni ş.a.; *a şti să reacţionezi adecvat* la diferite tipuri de mesaje ş.a.. Firește, marea diversitate a domeniilor, a surselor, a temelor mari, a subiectelor etc.

transmise pe cale orală presupune o receptare corespunzătoare, specifică; ea implică un mod adecvat de prelucrare mentală imediată. Iar aceste operații sunt diferite de la o sursă de transmisie la alta, de la un subiect la altul. Diversitatea conținuturilor transmise pe cale orală presupune o pregătire specială pentru receptarea lor în funcție de particularitățile specifice ale fiecărui mesaj. Este menirea profesorului să-i inițieze pe elevi cu privire la modul de a asculta un anume mesaj, în funcție atât de conținutul său, cât și de modalitățile și canalele prin care este comunicat prin intermediul cuvântului rostit. Căci, într-un fel se receptează un mesaj oral din, spre exemplu, domeniul ariei curriculare „Matematică și științe ale naturii" și în alt fel din cel al ariei „Limbă și comunicare" sau „Om și societate". Chiar în cadrul aceleiași discipline apar situații în care atât emisia, cât și receptarea pe cale orală prezintă unele note specifice, pe care „auditorii" trebuie să le identifice, pentru a-și exersa capacitatea de a recepta mesajele respective.

2) *Capacitatea de exprimare orală* presupune un exercițiu de construcție (formulare) mentală a unor mesaje sau secvențe ale acestora și de a le reproduce, într-o exprimare orală liberă. Ea mai presupune știința de a integra achizițiile de vocabular în enunțuri proprii (originale). Împrejurările în care personalitatea umană e pusă în situația de a se exprima oral, liber, în condițiile societății contemporane sunt extrem de diverse, începând cu alcătuirea și comunicarea de programe, respectiv argumentarea logică și coerentă a acestora, continuând cu participarea la „negocieri", care implică formularea atât a unor întrebări la care să se obțină răspunsul dorit, cât și a răspunsurilor participanților la dialog pentru a obține câștig de cauză. E un adevăr de necontestat că persoanele care dispun de o capacitate sporită de a se exprima oral, liber, au șanse de a-și asigura succesul în acțiunea întreprinsă. Iar „învățarea" acestei capacități se asigură prin valorificarea specifică a ofertei fiecărei discipline.

3) *Capacitatea de receptare a mesajelor scrise* sub forma tipăriturilor sau a imprimatelor; mai direct spus, este vorba de „știința" de a citi și a înțelege sensul mesajelor tipărite, imprimate. Aceste mesaje cunosc o răspândire care, în ciuda „invaziei" audovizualului, a atractivelor mijloace de informare în masă, cunosc o adevărată înflorire dovedită prin creșterea, în ultima perioadă, a numărului de edituri, de redacții ale organelor de presă, prin tirajele sporite ale cărților, revistelor, ziarelor etc.

Lectura cărții reprezintă o cale indispensabilă de receptare a unui volum imens, incomensurabil de informații. Înțelegerea și valorificarea în scop formativ a mesajelor transmise prin intermediul semnelor grafice

reprezintă o acțiune complexă, cu implicații în formarea unor competențe și capacități angajate efectiv și productiv în procesul comunicării. De aceea, a-i învăța pe elevi să învețe prin mijlocirea cărții, a manualului înseamnă, de fapt, a-i învăța cum să folosească o carte, cum să desprindă, să înțeleagă conținutul esențial al textului tipărit, pentru că „există o adevărată prăpastie între a ști să citești și a ști să înveți, a ști să explorezi lectura, să te slujești cum trebuie de acest mijloc special care este textul tipărit" (B. Schwartz, 1976, pag. 157).

Lectura cărții, s-ar putea spune, este un adevărat instrument al activității de învățare. Pentru ca el să devină cu adevărat operant, cel care-l posedă va trebui să-l poată utiliza în condițiile foarte diferite pe care le oferă expresia tipărită. Realitatea pe care o înfățișează litera cărții ia o multitudine de forme și modalități de expresie, în ce privește atât conținutul, cât și modul de exprimare. Această realitate este oglindită corespunzător în cursuri, în manuale și în alte creații scrise (tipărite) în funcție de ce au ele aparte. De aceea, inițierea elevilor și studenților în tehnici eficiente de învățare, prin mijlocirea cărții, trebuie asigurată în funcție de modul de exprimare, de limbajul specific folosit la fiecare disciplină de învățământ. Chiar în cazul disciplinelor din aceeași arie curriculară, apar diferențe din acest punct de vedere, pe care profesorul trebuie să le prezinte elevilor însoțite de explicațiile corespunzătoare, pentru ca învățarea prin mijlocirea cărții să fie cu adevărat productivă.

4) *Capacitatea de exprimare scrisă.* Față de exprimarea orală, exprimarea scrisă este mult mai complexă. Ea implică, pe lângă corectitudinea formulării enunțurilor, și realizarea grafică a conținutului comunicării. De altfel, adevărata menire a scrisului este aceea de comunicare, de redactare, prin intermediul grafemelor (semnele grafice ale literelor), a unor conținuturi informaționale formulate în diferite contexte, în funcție de obiectivele propuse. Scrisul se folosește fie pentru a consemna informațiile transmise pe cale orală, fie pentru a le sintetiza și a le înregistra în diferite forme (notițe, însemnări, conspecte etc.), fie pentru a redacta lucrări diverse de anvergură diferită, în funcție de multiplele situații care solicită comunicarea prin intermediul scrisului. Chiar în situația în care informațiile recepționate din diverse surse pot fi consemnate prin tehnică electronică, ceea ce diminuează în mare măsură nevoia scrisului cu instrumente grafice (manuale, mecanice, electronice), scrisul va rămâne multă vreme un instrument al activității intelectuale. Indiferent de modul în care este consemnată, comunicarea în scris reprezintă o capacitate care presu-

pune rigoare, efort suplimentar de gândire, de sintetizare a conținutului exprimării, acurateţe atât cu privire la aspectul grafic al scrisului propriu-zis, cât şi din punct de vedere ortografic. În acest sens, exprimarea în scris presupune un efort intelectual mult sporit faţă de cea orală. Iar în acest efort este implicat şi un anume limbaj specific fiecărei „discipline" de studiu pe care o avem în vedere, un mod de exprimare care să pună „beneficiarul", care receptează mesajul scris, în situaţia de a înţelege toate intenţiile pe care le-a avut în vedere autorul gândurilor, al imaginilor, al semnificaţiei celor exprimate prin intermediul semnelor grafice.

3. Învăţarea creativităţii

Societatea contemporană se caracterizează şi prin *schimbarea criteriului de evaluare* a însuşi nivelului de dezvoltare a diferitelor ţări. Astfel, ţări precum *Japonia, SUA, Germania* se află în prezent în fruntea ierarhiei mondiale, datorită capacităţii lor de a inova la nivelul tehnicii de vârf. *„Implicaţiile umane ale schimbării criteriului dezvoltării sunt dramatice, deoarece pentru a inova la nivelul tehnicii de vârf, este nevoie nu de o elită creatoare, ci de o masă creatoare"* (N.Radu). În aceste condiţii, însăşi problema cultivării creativităţii se pune în termeni cu totul noi.

Progresul social este de neconceput fără *activitatea creatoare* a celor care realizează valori materiale şi spirituale. De aceea, unul din ţelurile majore ale învăţământului contemporan, cu cele mai mari şanse de asigurare a progresului societăţii, îl constituie *cultivarea spiritului creator,* dimensiune esenţială a profilului personalităţii omului societăţii de astăzi.

Creativitatea este considerată „forma cea mai înaltă a activităţii omeneşti". De aceea, este explicabilă preocuparea statornică a specialiştilor în acest domeniu pentru delimitarea corectă a sensului creativităţii în condiţiile societăţii contemporane, atât în general, cât şi în particular, în activitatea şcolară.

Până nu de mult, a existat tendinţa ca procesul creaţiei să fie asociat, aproape în exclusivitate, cu conceptele de „talent", de „geniu" sau de „om cu înzestrare nativă" deosebită, chiar ieşită din comun, fiind vorba, cum se vede, de aprecieri sinonime cu dobândirea capacităţiilor creatoare numai pe calea informaţiei ereditare. Asemenea orientări nu s-au putut impune, deoarece actul creaţiei nu trebuie identificat, confundat doar cu zestrea nativă; el n-are nimic misterios, fiind legat, în măsură considerabilă, de muncă, de efort intelectual, de activitatea conştientă a individului, care presupune căutare, deliberare, consum maxim de energie neuro-psihică.

În activitatea de învățământ, sensul creativității are nuanțe cu totul aparte, cel puțin prin aceea că, din capul locului, nu este vorba neapărat de a forma creatori în înțelesul propriu-zis al termenului, ale căror produse creative să fie originale și să contribuie direct la progresul vieții și activității sociale. În procesul didactic este vorba, mai ales, de formarea unor capacități de cunoaștere, care vor deveni fundamente ale procesului creator real, atunci când tinerii intră în fluxul vieții și activității productive, ca făuritori de bunuri materiale și spirituale. În acest sens, problema care se pune în prezent în învățământ este aceea a folosirii unor metode și tehnici, în activitatea cu elevii, care să permită „învățarea creativității" (N. Radu).

În procesul de învățământ nu interesează atât produsul elevilor ca valoare socială intrinsecă, cât în plan psihologic, suplețea soluției găsite pentru rezolvarea obligațiilor școlare; interesează măsura în care soluțiile găsite în rezolvarea acestor probleme produc elevilor o stare de surpriză, trăiri afective, care reanimă dorința și curiozitatea de a descoperi și alte căi, alte soluții mai elevate, mai elegante.

Asemenea performanțe școlare sunt posibile numai prin solicitarea factorilor intelectuali, începând cu spiritul de observație și, progresiv, până la formele complexe ale gândirii și ale imaginației creatoare. Astfel de performanțe presupun, cu necesitate, restructurări radicale în metodologia învățării, crearea unei atmosfere propice, care să elibereze elevii de tensiuni, de teamă, de frică de pedeapsă sau admonestare, o atmosferă care să favorizeze comunicarea, consultarea, conlucrarea în activitatea de învățare. Într-o asemenea atmosferă, chiar și tinerii cu tendințe spre pasivitate, neobișnuiți cu efortul intelectual, intră treptat în procesul muncii intelectuale, prind gustul rezolvării problemelor școlare; ei își eliberează, treptat, energiile latente, psihice, prin dorința de autoafirmare. Pe un asemenea traseu, se poate vorbi de o atmosferă creatoare, a clasei sau a grupului social, care poate duce, în cele din urmă, la „crearea omului creator".

Pentru a înțelege mai bine sensul pe care-l are creativitatea, este sugestivă caracterizarea făcută, cu mulți ani în urmă, dar actuală și în zilele noastre, de un cunoscut psiholog român, persoanelor care se disting printr-o gândire creatoare: „Persoanele caracterizate prin gândire creatoare (...) ajung mai repede la idei și principii noi", „ajung să descopere noi relații între obiecte și fenomene, noi metode sau procedee de investigație (...), să realizeze forme artistice noi etc. Creatoare, în sens individual-psihologic, poate fi și gândirea unei

persoane care ajunge să «descopere» lucruri deja cunoscute pe o cale independentă. Creatoare este şi gândirea unui elev care găseşte rezolvarea unei probleme de matematică pe o cale diferită, eventual mai «elegantă» decât cea din manual, sau decât cea care a fost prezentată de către profesor în clasă, chiar dacă modul de rezolvare de către elev nu este nou pentru ştiinţă" (Al. Roşca, 1967, p. 11).

Iată, în cele ce urmează, câteva cugetări, adevărate aforisme, ale unor ilustre personalităţi ale culturii, prezentate fără comentarii, care argumentează convingător consideraţiile de mai sus: „Există în prima copilărie o prospeţime a imaginaţiei, o curiozitate neobişnuită, un fel de geniu poetic, pe care savanţii sau artiştii ajunşi la maturitate nu le pot regăsi decât cu mare greutate". „Totul începe cu poezia, dar nimic nu se face fără tehnică. Iată de ce trebuie ca poezia să fie pretutindeni atât de prezentă, încât ucenicia mecanicii să nu secătuiască sursa vie a creaţiei" (G. Berger, pag..19). „Creator este oricine în meseria sau ocupaţia sa, dacă nu se mulţumeşte să săvârşească în chip mecanic ceea a apucat din moşi-strămoşi, ci caută şi el să adauge locului unde şade, lucrării ce făureşte, ceva din personalitatea sa" (...) „elementul creator nu trebuie să-l căutăm numai în aşa-zisele activităţi superioare. În orice activitate şi în orice făptură umană el se poate găsi" (I.C.Petrescu, 1973, pag.73).

Ceea ce trebuie reţinut, cu privire la cultivarea creativităţii în activitatea de învăţământ, este faptul că în zilele noastre îşi face tot mai mult loc concepţia că, la orice persoană normală, sănătoasă, poate fi cultivată şi dezvoltată creativitatea, într-o măsură mai mare sau mai mică.

Pe de altă parte, însă, în orice domeniu de activitate, creativitatea presupune unele însuşiri motivaţionale şi de caracter, cum sunt: sensibilitate ridicată pentru un anumit domeniu, interese dezvoltate, curiozitate deosebită, tenacitate în faţa dificultăţilor, atitudine pozitivă, de încredere în faţa unor riscuri rezonabile (încercări, îndrăzneală), dar nu hazard.

Cultivarea spiritului creator la elevi poate avea loc la toate disciplinele de învăţământ. În acest sens, nu este vorba de metode speciale, utilizate în vederea cultivării spiritului creator, ci, mai degrabă, de folosirea celor cunoscute, dar încadrate în strategii didactice folosite de o manieră care să antreneze elevii în activitatea de învăţare, în însuşi actul „descoperirii" noilor achiziţii, precum şi, mai ales, al aplicării lor creatoare în realitatea practică. De altfel, stabilirea domeniilor de aplicare

în practică a cuceririlor procesului învățării prin aport (efort) propriu reprezintă un foarte potrivit mijloc de stimulare a creativității.

Am extins această temă, a creativității, pornind de la premisa că este productiv ca, prin dezvăluirea modului în care se pune problema cultivării creativității la elevi, să sugerăm, indirect, chiar soluții prin care se poate înfăptui acest deziderat major al învățământului contemporan: disciplinele de studiu din toate ariile curriculare – „Limbă și comunicare", „Om și societate", „Matematică și Științe ale naturii", „Tehnologie" etc. –, prin obiectivele și conținuturile lor aparte, prin identificarea și explicarea unor fapte, procese si concepte specifice și prin realizarea unor conexiuni în întregul sistem, aduc o contribuție marcantă la cultivarea creativității.

4. Repere conceptuale și organizatorice ale Noului Curriculum Național; implicații ale acestora în didacticile speciale

a) Perspective ale noului tip de școală preuniversitară

Finalitățile învățământului preuniversitar, cu cele două segmente ale sale, obligatoriu (primar – gimnazial) și cel liceal, izvorăsc din însuși idealul educațional, formulat în chiar *Legea Învățământului*. Aceste finalități au în vedere profilul de personalitate pe care învățământul, în întreaga sa structură, tinde să-l formeze, potrivit nevoilor societății, în perspectiva evoluției sale. Din această ipostază, finalitățile învățământului preuniversitar, ale liceului îndeosebi, solicită „formarea unui absolvent în măsură să decidă asupra propriei cariere, să contribuie la articularea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală și profesională, să se integreze activ în viața socială" (M.E.C., C.N.C., Ghid metodologic *Limbă și comunicare*, 2002, pag. 8). Iată, în sinteză câteva detalieri, ale obiectivului formulat mai sus, valabile pentru toate ariile curriculare: formarea la elevi a capacității de a reflecta asupra realităților vieții și activității umane prin corelarea și integrarea informațiilor dobândite din diferite domenii ale cunoașterii; valorificarea experienței proprii în scopul formării unei orientări profesionale optime; dezvoltarea și exersarea capacității de integrare în grupuri socio-culturale, precum: familie, prieteni, mediu profesional etc.; dezvoltarea competențelor funcționale, relaționale esențiale pentru reușita socială: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea și utilizarea unor informații complexe; formarea autonomiei morale ș.a.

Din analiza, fie şi sumară a finalităţilor şcolii preuniversitare se desprind cel puţin două observaţii semnificative pentru practica educaţională: **dominanta formativului** prin accentul pus pe capacităţi şi competenţe, precum şi faptul că, într-o măsură mai mare sau mai mică, **toate disciplinele şcolare au partea lor de contribuţie la realizarea acestor finalităţi**.

În aceeaşi ordine de idei, nu poate fi exclusă componenta metodo-logică în atingerea finalităţilor spre care se tinde, cu privire, îndeosebi, la procesul învăţării şi cultivării interesului şi motivaţiei elevilor pentru angajarea lor hotărâtă într-un asemenea demers. Pentru aceasta e necesară o „diversificare graduală a ofertei curriculare, conform filierelor, profilurilor şi specializărilor, în scopul multiplicării şanselor de a alege" (*Idem*, pag. 8-9). În asemenea condiţii, profesorul trebuie să-şi orienteze întregul efort spre îndeplinirea rolului său de organizator şi mediator al experienţelor de învăţare pe care le exersează elevii.

b) **Învăţământul liceal în faţa societăţii viitoare**

În condiţiile societăţii contemporane, învăţământul preuniversitar trebuie să marcheze trecerea cu hotărâre de la un enciclopedism al învăţării, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informaţiilor, la folosirea unor tehnici şi strategii care să asigure prelucrarea informaţiilor şi transformarea lor în comportamente dominate de capacităţi şi competenţe de tip funcţional.

În prezent, ca urmare a reglementărilor stabilite cu privire la planul – cadru, liceul este structurat pe **filiere, profiluri şi specializări** (a se vedea tabelul 1), ceea ce permite o reală diversificare a parcursului şcolar, potrivit intereselor şi aptitudinilor elevilor, la vârsta adolescenţei, precum şi o redistribuire a resurselor, astfel încât să se asigure promovarea elitelor pe oricare dintre aceste filiere.

Tabelul 1

Filieră	Profil	Specializare
Teoretic		Filologie
		Ştiinţe sociale
		Matematică-Informatică
		Ştiinţe ale naturii

Filieră	Profil	Specializare
Tehnologic	Tehnic	Electronică şi automatizări
		Electrotehnic
		Telecomunicaţii
		Mecanic
		Lucrări publice - Construcţii
		Textile - pielărie
	Resurse naturale şi protecţia mediului	Chimie industrială
		Protecţia mediului
		Silvic şi prelucrarea mediului
		Veterinar
		Agricol şi agromontan
		Industrie alimentatră
	Servicii	Turism şi alimentaţie publică
		Economic, administrativ
		Poştă
Vocaţional	Sportiv	
	Arte vizuale	Arte plastice
		Arhitectură
	Arte muzicale şi dramatice	Muzică
		Teatru
		Coregrafie
	Militar (M.Ap.N.)	Matematică-informatică
		Muzici militare
	Militar (M.I.)	Matematică-informatică
		Ştiinţe sociale
	Teologic	Ortodox
		Catolic
		Adventist
		Mulsuman
		Penticostal
		Baptism
		Unitarian
		Reformat
	Pedagogic	Bibliotecar-documentarist; instructor-animator; instructor pentru activităţi extraşcolare; pedagog şcolar

c) **Ciclurile curriculare, un nou model de unitate şi continuitate în organizarea învăţământului**

În ultima perioadă, cercetările cu privire la psihologia vârstelor şi la teoriile învăţării au cunoscut o evoluţie spectaculoasă, îndeosebi ca urmare a unei atenţii sporite acordate redefinirii şi reconstruirii aspectelor educaţionale ale vârstelor şcolare. În centrul preocupărilor specialiştilor au stat, mai ales, perioadele copilăriei şi ale adolescenţei.

Structura sistemului de învăţământ românesc, din motive mai mult sau mai puţin cunoscute, nu a ţinut pasul cu rezultatele investigaţiilor făcute, inclusiv de specialişti români, în domeniul psihologiei învăţării, ceea ce, în ultimă instanţă, a necesitat intervenţii hotărâte în însăşi structura formală a sistemului. Soluţia a constat în introducerea **ciclurilor curriculare**, ceea ce nu a perturbat sistemul în sine, ci a adus corecţiile necesare, în vederea asigurării unităţii şi continuităţii segmentelor sale.

Ciclurile curriculare (prezentate în schema 1) sunt perioade ale şcolarităţii, grupând mai mulţi ani de studiu, chiar din niveluri (trepte) diferite de şcolarizare, care au ca elemente comune atât obiective, cât şi activităţi de învăţare şi conţinuturi. Construirea acestor cicluri curriculare urmăreşte asigurarea unităţii şi continuităţii procesului didactic, în toate structurile sale, îndeosebi sub raportul obiectivelor, al conţinuturilor şi al metodologiei didactice; ceea ce presupune un transfer de metode didactice, precum şi stabilirea unor conexiuni explicite la nivelul întregului curriculum.

Iată, în continuare, cum sunt constituite aceste structuri, cu denumirea fiecăreia, denumiri care sugerează chiar obiectivele lor specifice, precum şi modalităţile de realizare a acestora.

Ciclul „achiziţii fundamentale" este constituit din grupa pregătitoare de la grădiniţă (denumită astfel pentru că are ca obiectiv fundamental pregătirea copiilor din ultima grupă preşcolară pentru adaptarea lor la specificul activităţii şcolare) şi clasele I şi a II-a ale şcolii primare.

„Achiziţiile fundamentale", pe care le sugerează chiar denumirea acestui ciclu curricular, au în vedere asimilarea de către copiii de vârstă preşcolară din această grupă şi elevii din clasele I şi a II-a a elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale: citit, scris (comunicare orală şi scrisă), calculul aritmetic etc. Este vorba, cum se vede, de „alfabetizarea" iniţială a copiilor. Un alt obiectiv îl constituie stimularea acestora în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat. Asemenea obiective „se leagă" foarte bine de stimularea potenţialului

creativ, a imaginației și a spiritului de observație ale copiilor. Toate aceste obiective stimulează, în același timp, cultivarea motivării pentru învățare, înțeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a și a IV-a ale școlii primare și clasele a V-a și a VI-a gimnaziale) are ca obiectiv major formarea capacităților de bază necesare pentru activitatea de învățare. Aceste capacități se referă, printre altele, la: exersarea comunicării corecte, orale și scrise, inclusiv prin citire-lectură, în scopul receptării corecte a mesajului scris-tipărit; dezvoltarea achizițiilor lingvistice, a competențelor de folosire a limbii române, a limbii materne și a limbilor străine, pentru exprimarea corectă în situații variate de comunicare; dezvoltarea capacității de a comunica, folosind diferite limbaje specializate; dezvoltarea gândirii autonome și a capacității de integrare în mediul social.

Ciclul de observare și orientare cuprinde clasele VII-IX și are ca obiectiv specific orientarea elevilor în vederea exprimării libere a opțiunii școlare și profesionale ulterioare. El urmărește descoperirea de către elevi a propriilor afinități, aspirații și valori, în scopul construirii unei imagini de sine pozitive; formarea capacității de analiză a ceea ce se dobândește prin învățare, în scopul orientării spre o anumită carieră profesională; dezvoltarea, în continuare, a capacității de a comunica, folosind diferite limbaje specializate; dezvoltarea gândirii autonome și a responsabilităților față de integrarea în mediul social.

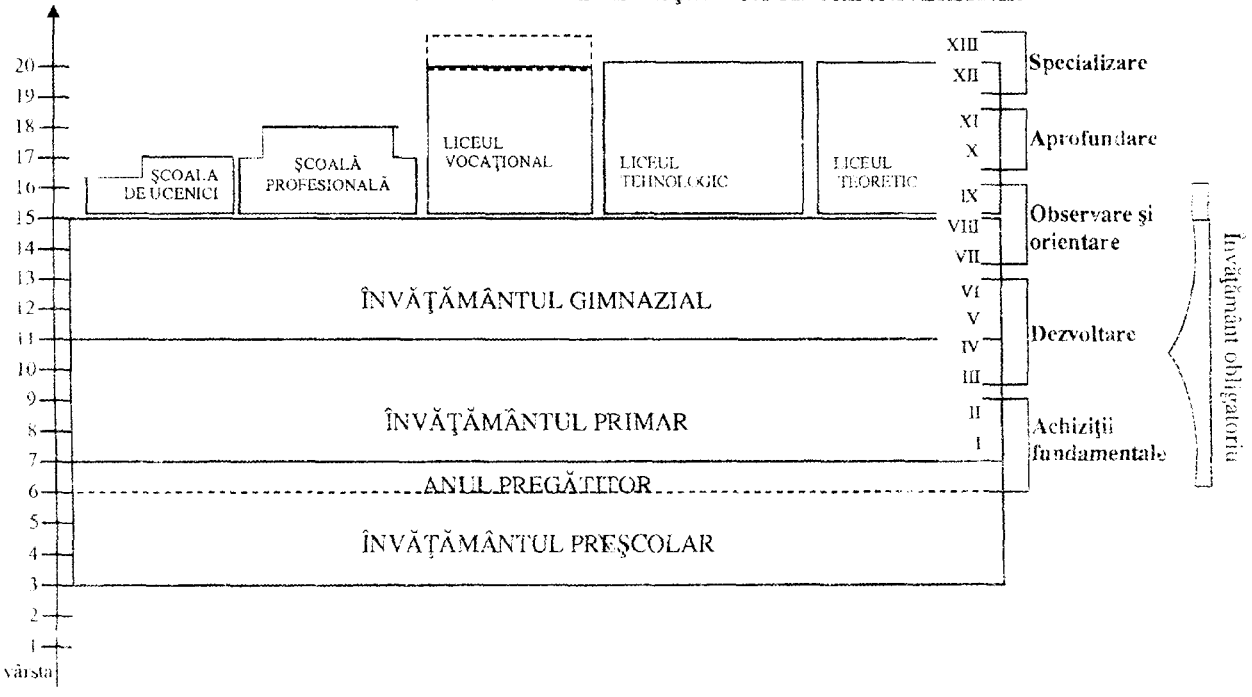
Ciclul de aprofundare, constituit din clasele X-XI, are ca obiectiv major aprofundarea studiului în profilul și specializarea aleasă, asigurând, în același timp, o pregătire generală pe baza disciplinelor școlare din trunchiul comun de discipline și a opțiunilor din celelalte discipline.

Ciclul de specializare, alcătuit din clasele XII-XIII (inclusiv pentru elevii care urmează la seral), are ca obiectiv prioritar prespecializarea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii.

Cum se constată cu relativă ușurință, chiar dacă fiecare ciclu curricular are obiective proprii, acestea se circumscriu, fiecare la locul său, în sistemul întregului învățământ, structura acestuia având un caracter unitar. Între obiectivele specifice fiecărui ciclu curricular există o continuitate firească, iar realizarea lor în ansamblu asigură, implicit, înfăptuirea obiectivelor generale ale învățământului potrivit exigențelor societății contemporane și ale celei viitoare, în care se vor integra tinerii după încheierea studiilor, iar apoi pentru formarea lor continuă.

Schema 1

CICLURILE CURRICULARE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR



IV. RECONSIDERAREA DEMERSULUI CURRICULAR ŞI DIDACTIC ÎN DIDACTICILE SPECIALE

1. Clarificări terminologice necesare

În ultimele decenii, în practica educaţională şi în literatura de specialitate s-a încetăţenit termenul de curriculum. Departe de a fi un concept nou, folosirea lui fiind anticipată şi marcată cu mult timp în urmă, înţelesul său a căpătat de-a lungul anilor accepţiuni diferite, sfera sa de cuprindere mergând până la înglobarea a tot ce cuprinde educaţia, devenind un termen de referinţă pentru toate componentele procesului educaţional. În definiţia formulată la Seminarul U.N.E.S.C.O. ce a avut loc la Hamburg (1974), „Curriculum-ul conţine orice activitate educativă elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în instituţia însăşi sau în afara ei".

În sens larg, prin curriculum se desemnează ansamblul proceselor educative şi al experienţelor de învăţare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar.

În sens restrâns, curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente şcolare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esenţiale privind procesele educative şi experienţele de învăţare pe care şcoala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de **curriculum formal** sau **oficial** (M.E.N., 1999, pag. 9).

Folosirea termenului de curriculum s-a extins, în prezent, şi asupra procesului educaţional în întreaga lui complexitate, în stabilirea atât a finalităţilor, care se află la temelia conţinutului învăţământului (a planurilor de învăţământ, a programelor şcolare, a ghidurilor metodologice), cât şi a metodologiei instruirii, devenind astfel un termen de referinţă pentru toate componentele procesului de învăţământ.

2. O nouă viziune în elaborarea curriculumului şcolar

Analiza particularităţilor specifice ale epocii contemporane, precum şi prospectarea evoluţiei sale din perspectiva nevoii de educaţie au determinat aşezarea finalităţilor învăţământului „în faţa" întregului de-

mers didactic. Ceea ce presupune ca traseul parcurs în continuare să fie subordonat răspunsurilor la întrebarea **de ce** se învață; iar apoi, în ordinea firească a lucrurilor, să se formuleze conținuturile (răspunsuri la întrebarea **ce** se învață), urmate de răspunsurile la întrebarea **cum** se concepe întreaga strategie și metodologie de parcurgere a traseului *predare – învățare – evaluare*.

Este vorba despre o orientare pragmatică a aplicării curriculum-ului, de corelarea unităților de conținut cu competențele specifice, ceea ce permite profesorului să facă legătura firească, logică, între **ce** se învață, **de ce** se învață și **cum** se concepe și se desfășoară întregul proces, menit să asigure formarea și cultivarea capacităților intelectului la elevi, capacități care se vor concretiza în chiar comportamentul acestora.

Deoarece răspunsurile la întrebarea **de ce** au fost deja prezentate prin chiar felul în care au fost formulate „finalitățile" învățământului contemporan, rămân de stabilit, în continuare, răspunsurile la întrebarea **ce se învață,** în funcție și de domeniile specifice în care este angajată fiecare disciplină de studiu. Se au în vedere atât elementele specifice, aparte ale fiecărei discipline, cât și integrarea și corelarea acestora cu întregul circuit al arcului cunoașterii; este vorba de realizarea a ceea ce trebuie să fie *intradisciplinaritatea* și *interdisciplinaritatea*.

Conținutul învățământului este componenta procesului didactic cea mai mobilă și mai deschisă la progresele cunoașterii. Punerea lui de acord cu ritmurile dezvoltării științei și tehnicii nu se poate face prin adăugare, prin adiționare, nici – eventual – prin înlocuirea a ceea ce e vechi și depășit cu achiziții noi. Întrucât studiul științelor, al tehnicii și tehnologiei constituie baza comună a pregătirii pentru toate profesiile, conținutul învățământului trebuie astfel conceput încât să satisfacă exigențele unei munci tot mai intelectualizate, ale unor profesii tot mai mobile. Apar *domenii noi ale cunoașterii*, de o mare actualitate, cum sunt: *protecția mediului, exploatarea rațională a resurselor naturale, educația în domeniul demografic, educația nutrițională, educația pentru comunicare și cooperare ș.a.*

Cercetările cu privire la stabilirea conținutului învățământului au conturat, pe de altă parte, adevărul potrivit căruia *cultura generală nu poate fi considerată în afara profesiei. Pe temeiul ei se clădește, de fapt, cultura de specialitate*. De aceea, conținutul învățământului trebuie astfel formulat încât să ofere cadrul optim pentru *formarea unor specialiști culți, dotați cu competență profesională*.

În acest sens, în cadrul diferitelor domenii ale cunoașterii se constată o schimbare a raportului dintre categoriile de informații (fapte, date, descrieri etc.), pe de o parte, și teoreme, reguli, norme, principii, legi etc., pe de altă parte, în favoarea acestora din urmă. Dezvoltarea științei și tehnicii contemporane pune în evidență criterii de selectare și clasificare a informațiilor cu totul deosebite. Pe baza unor asemenea criterii se trece de la organizarea informațiilor după criteriul descrierii și clasificării la constituirea unor structuri conceptuale, la relevarea unor *concepte fundamentale*, cum ar fi: *structură, interacțiune, sistem, model, stare, proces, mărime, informație, comunicare, reglare, autoreglare, ordine, probabilitate, energie* etc. Conceperea conținutului procesului de învățământ permite, astfel, condensarea, concentrarea unei cantități mai mari de informații, cu reale valențe formative, a căror valoare crește considerabil, în condițiile în care au loc o angajare sporită a efortului intelectual, o mai eficientă continuitate a celor angajați în procesul învățării.

3. **Documente ale curriculumului formal (oficial)**

Folosind ca sursă de informare nemijlocită documente ale curriculum-ului formal (Planurile de învățământ, Programele școlare și, îndeosebi, Ghidurile metodologice, elaborate de C.N.C.), precum și informații pertinente din surse bibliografice, îndeosebi din domenii aparținând sistemului științelor educației, prezentăm, în sinteză, documentele de bază ale curriculumului formal.

a) **Planurile – cadru de învățământ** sunt documente oficiale, aprobate prin Ordine ale Ministrului, care stabilesc obiectele de studiu și numărul minim și maxim săptămânal de ore pentru o anumită clasă (resurse de timp) necesare parcurgerii lor. Asemenea documente se întocmesc pentru toate treptele, profilurile și specializările aflate în sistemul de învățământ.

Planurile – cadru de învățământ reprezintă **documentele reglatoare esențiale** care direcționează resursele de timp ale procesului de predare – învățare. Pentru învățământul obligatoriu ele cuprind, pe de o parte, activități comune tuturor elevilor, de la toate școlile din țară, în scopul asigurării de șanse egale acestora; pe de altă parte, în aceste documente ale conținutului este prevăzută activitatea propriu-zisă, pe clase de elevi, în scopul diferențierii parcursului școlar potrivit vârstei, intereselor, nevoilor și aptitudinilor specifice ale elevilor. Așa cum se poate constata, o asemenea modalitate de folosire a timpului școlar

asigură planurilor de învățământ caracterul unor instrumente de politică educațională, care afectează, în primul rând, nu doar normele cadrelor didactice, ci organizarea parcursului de învățare al elevilor. Astfel, unitățile școlare devin responsabile într-o mai mare măsură față de *calitatea învățării*, de angajarea elevilor în rolul lor de subiecți ai învățării, conform uneia din „Dimensiunile noutății" aflate în *Noul Curriculum Național*, formulată astfel: „Plasarea învățării - ca proces – în centrul demersurilor școlii (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat)" (1998, pag. 14).

b) **Trunchiul comun** (curriculum comun) corespunde numărului minim de ore pe săptămână prevăzute pentru fiecare disciplină obligatorie în parte. La numărul de ore incluse în trunchiul comun, școala, prin organismele proprii de conducere, va adăuga ore din cele alocate pentru disciplinele opționale. Pentru prima dată, noul curriculum prevede nu doar discipline obligatorii, pentru toate unitățile de învățământ, ci și discipline opționale, care se află la fiecare treaptă a pregătirii școlare. În vederea asigurării egalității șanselor pentru toți elevii, evaluarea se face în raport cu ceea ce oferă trunchiul comun. În felul acesta, prin Planul-cadru, școlile au posibilitatea să se raporteze la un curriculum comun, cu un număr de ore obligatorii pentru toți elevii, în proporție de 75% - 80%, având posibilitatea de a decide asupra unei proporții de circa 20%-25% din programul școlar al elevilor.

c) **Ariile curriculare** constituie grupări în viziune multi și/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu, cuprinse în planurile – cadru de învățământ. Sistemul disciplinelor de studiu este structurat pe șapte arii curriculare, stabilite pe baza unor criterii de natură epistemologică și psihopedagogică. Iată care sunt aceste arii curriculare: *Limbă și comunicare, Om și societate, Matematică și științe ale naturii, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologii, Consiliere și orientare.* Noile programe școlare sunt alcătuite, pentru fiecare clasă, pe arii curriculare. Iată ariile curriculare din Planul – cadru de învățământ:

- **Aria curriculară I:** *Limbă și comunicare,* constituită din disciplinele: Limba și literatura română, Limbi moderne;
- **Aria curriculară II**: *Matematică și Științe ale naturii,* constituită din: Matematică, Științe ale naturii;
- **Aria curriculară III**: *Om și societate,* cu disciplinele: Sociologie, Psihologie, Istorie, Geografie, Economie, Educație antreprenorială, Filosofie;

• **Aria curriculară IV**: *Arte*, cu disciplinele: Educație plastică, Educație muzicală;

• **Aria curriculară V**: *Educație fizică și sport*, cu disciplina Educație fizică;

• **Aria curriculară VI**: *Tehnologii*, cu disciplinele: Abilități practice și Educație tehnologică;

• **Aria curriculară VII**: *Consiliere și orientare*.

Așa cum se poate constata din trecerea în revistă a ariilor curriculare, aria curriculară *Consiliere și orientare* este un domeniu nou în Planul de învățământ (în învățământul primar, această arie are un caracter opțional). Conținutul consilierii și orientării cuprinde recomandări care obligă cadrele didactice la o cunoaștere temeinică a elevilor, deoarece „consilierea" nu poate fi înfăptuită fără a se cunoaște trăsăturile esențiale ale personalității lor. Iată câteva elemente care pot constitui repere din acest punct de vedere: consiliere în chestiuni ce țin de tehnici de învățare eficientă, de orientare școlară, de nivelul resurselor intelectuale ale elevilor, atât pentru cei cu rămâneri în urmă, cât și pentru cei cu posibilități de a obține performanțe superioare, consiliere în aspecte legate de viața personală a elevilor, în chestiuni legate de specificul învățării la anumite discipline școlare ș.a.

Obiectivele, conținuturile și modalitățile de realizare a tot ceea ce ține de aria curriculară *Consiliere și orientare* se stabilesc de către cadrele didactice. În școlile în care funcționează psihologi sau pedagogi școlari, orele de consiliere și orientare se susțin, cu precădere, de către aceștia, fie în echipă cu alți profesori desemnați de Consiliul de administrație al școlii, fie individual.

d) **Curriculum la decizia școlii**

Una din transformările radicale produse în învățământul românesc în ultimii ani a fost crearea condițiilor care au permis unităților școlare și universitare să-și asume o anume autonomie specifică, să-și poată exprima opțiuni cu privire la unele din componentele de bază ale structurilor învățământului. Poate, cea mai spectaculoasă cucerire, din acest punct de vedere, o constituie posibilitatea unităților școlare de a interveni în stabilirea unor „repere precum efectivele maxime și minime de ore săptămânale pe clase și ani de studiu, efectivul de ore pe discipline, delimitarea «trunchi comun – discipline opționale», concomitent cu descentralizarea curriculară, spre a încuraja parcursurile individuale de învățare ..." (În: M.E.C. – *Planuri – cadru de învățământ, pentru învățământul preuniver-*

sitar; Noul curriculum național al școlilor și liceelor. Editura Corint, pag. 9, 1999). Ne limităm doar la aceste măsuri, care țin nemijlocit de tema la care ne aflăm. Ideile enunțate stimulează dreptul de a lua decizii, conferit unităților de învățământ, și nu în probleme ce ar ține, spre exemplu, de regulamente de ordine interioară, ci în repere ce se află în segmente de bază ale Curriculumului Național și care oferă posibilitatea definirii unor trasee particulare de învățare pentru elevi.

Astfel, a fost creat **Curriculum la decizia școlii** (C.D.S.), ca o consecință a libertății oferite prin Planurile – cadru de învățământ, ca unitățile școlare să decidă asupra unui segment al Curriculumului Național. C.D.S. reprezintă un segment care, în pofida unor disfuncționalități manifestate în primii ani, din motive de natură subiectivă, rămâne o realitate a școlii românești de azi.

Pentru învățământul primar este introdus **curriculum aprofundat**, prin care se urmărește aprofundarea obiectivelor de referință ale curriculum-ului – nucleu și care se aplică numai în cazuri de recuperare, pentru elevii care nu reușesc să atingă nivelul minim al obiectivelor prevăzute de programă în anii anteriori. În schimb, **curriculum extins** are în vedere extinderea obiectivelor și conținuturilor prin noi obiective de referință și unități de conținut în numărul maxim de ore prevăzut în **plaja orară** a unei discipline.

Discipline opționale: 1. *Opționalul la nivelul disciplinei* constă fie din activități, proiecte neincluse în programa școlară alcătuită la nivel central, fie dintr-o disciplină neprevăzută în planul-cadru. 2. *Opționalul la nivelul ariei curriculare* se stabilește prin alegerea unei teme care implică cel puțin două discipline dintr-o arie. Vor fi formulate obiective de referință, potrivit cu tema aleasă. 3. *Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare* angajează cel puțin două arii curriculare diferite. Pe această cale se asigură dobândirea unor achiziții cognitive de ordin înalt (generalizări, transfer, comparații ș.a.).[1]

În învățământul liceal, reglementările în vigoare consemnează următoarele tipuri de opționale:

- **Opționalul de aprofundare** este derivat dintr-o **disciplină** inclusă în trunchiul comun, care are în vedere **aprofundarea** obiectivelor /competențelor din curriculum-ul – nucleu, prin noi unități de conținut;
- **Opționalul de extindere**, derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul **comun**, urmărește **extinderea** obiectivelor cadru/competențelor

[1] Notă: Plaja orară reprezintă diferența de ore între numărul minim și cel maxim de ore atribuite prin Planul-cadru de învățământ unei discipline într-un an de studiu.

generale din curriculumul – nucleu, prin noi obiective de referință/competențe specifice și noi conținuturi.

• **Opționalul ca disciplină nouă** introduce obiecte de studiu noi, în afara celor prevăzute în trunchiul comun la un anumit profil și o anumită specializare.

• **Opționalul integrat** introduce, ca obiect de studiu, noi discipline structurate în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare (2002, pag. 23-24).

Întrucât programele pentru opționale se întocmesc de către unitățile școlare, *Ghidurile metodologice* conțin propuneri pentru elaborarea programelor respective, după structura celorlalte programe elaborate la nivel central.

4. **Programele școlare – repere pentru proiectarea activității didactice**

Programele școlare reprezintă o componentă de cea mai mare însemnătate a Curriculumului Național. Ele consemnează oferta educațională a unei anumite discipline de învățământ pentru un parcurs școlar determinat și reprezintă instrumentul didactic principal, care descrie condițiile reușitei învățării exprimate în termeni de obiective, activități de învățare, conținuturi și standarde de performanță.

Vechile **programe analitice** puneau în centrul activității didactice ideea de programare a traseului pe care îl parcurg elevii spre un țel cunoscut și impus de adulți; elaborate la nivel central, ele erau axate exclusiv pe conținuturi informaționale stabilite la nivel central. Profesorul și elevii erau simpli executanți ai unor prevederi executorii care nu stimulau inițiativa și intervenția elevilor. Evaluarea urmărea, în consecință, conținutul programei analitice, respectiv cantitatea de informații acumulate de elevi, neglijându-se capacitățile și competențele dobândite prin mijlocirea informațiilor. Firește, în condițiile în care instrucția, informațiile aveau și valențe formative, educative, numeroși profesori au condus elevii spre formarea unor comportamente intelectuale, afective, estetice etc. Programele nu interziceau așa ceva, dar valorificarea resurselor formativ-educative era doar presupusă, nu inclusă și enunțată în conținutul programelor.

Din punctul de vedere al aprecierilor de mai sus, conceptual, programele actuale se diferențiază de vechile programe analitice (în primul rând, datorită faptului că acestea nu mai sunt „analitice"); ele pun accentul pe interiorizarea unui mod de gândire, condensat în limbaj specific în programe, la fiecare disciplină de studiu. Achizițiile

făcute de elevi, potrivit prevederilor noilor programe, au un rol reglator în plan formativ, comportamental. Centrarea pe obiective, pe competențe constituie o modalitate certă prin care sintagma *centrarea pe elevi*, pe locul și rolul acestora în procesul învățării să nu rămână vorbe goale, fără conținut.

Programele școlare sunt structurate pe discipline de studiu; ele descriu oferta educațională a acestora pe un parcurs școlar determinat (an școlar, ciclu școlar, treaptă de învățământ).

Structura programelor este conturată, în linii mari, pe baza aceloraşi principii, cu deosebiri care țin de vârsta „beneficiarilor", de structura sistemului de învățământ.

În linii mari, din punct de vedere formal, din rațiunile amintite mai sus, există *două modele de structuri*. Un model pentru clasele primare și gimnaziale, în care este inclusă și clasa a IX-a, din rațiuni ce țin de faptul că această clasă, împreună cu clasele a VII-a și a VIII-a gimnaziale și clasa a X-a liceală, face parte din același ciclu curricular: de **observare și orientare**. Oricum, clasa a IX-a, în viitorul apropiat, va face parte din învățământul obligatoriu, față de clasele a X-a – a XII-a (a XIII-a), care vor constitui, după toate așteptările, într-o perspectivă nu îndepărtată, învățământul liceal, pentru care programele au o structură aparte.

a) Programele școlare pentru învățământul gimnazial și clasa a IX-a

Iată care este structura programelor pentru învățământul gimnazial (și clasa a IX-a) pentru toate disciplinele:

- **Nota de prezentare** descrie parcursul de învățare la obiectul de studiu respectiv, argumentează structura didactică adoptată și prezintă sintetic unele recomandări.
- **Obiectivele – cadru** sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Au în vedere formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite pe parcursul mai multor ani de studiu.
- **Obiectivele de referință** formulează rezultatele așteptate în învățare și urmăresc progresele în formarea de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul.
- **Exemplele de activități de învățare** formulează modalități de organizare a activității de învățare. Programele oferă asemenea exemple de activități, cel puțin câte unul, pentru fiecare obiectiv de referință în parte. În formularea exemplelor se are în vedere experiența

concretă a elevilor şi se urmăreşte integrarea unor strategii didactice adecvate situaţiilor specifice de învăţare.

• **Conţinuturile** sunt surse, mijloace prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referinţă propuse. Ele sunt organizate fie tematic, fie potrivit cu alte domenii ce ţin de obiectele de studiu.

Structura programelor prezentată mai sus este aceeaşi cu aceea de la învăţământul primar. Cele mai multe din obiectivele – cadru, dar şi unele din obiectivele de referinţă se regăsesc, în aceeaşi formulare, şi la învăţământul gimnazial, iar parte din ele, la standarde ceva mai ridicate, chiar şi la liceu. Este cazul unor obiective – cadru precum: dezvoltarea capacităţii de exprimare orală (şi scrisă); dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajelor scrise (activitatea cu cartea); dezvoltarea aptitudinilor de empatie culturală şi intelectuală; formarea şi dezvoltarea capacităţii de a comunica utilizând limbajul matematic; dezvoltarea capacităţilor de explorare / investigare a realităţii şi de experimentare prin folosirea unor instrumente şi proceduri adecvate etc.

Pentru fiecare obiectiv – cadru, în programe sunt formulate obiective de referinţă corespunzătoare, exemple de activităţi de învăţare (în vederea realizării obiectivelor), precum şi **conţinuturile învăţării**. Acestea din urmă formulează teme adecvate (de conţinut, din disciplina respectivă) grupate pe capacităţi, pe baza structurii conţinutului disciplinei respective. Aşa cum se vede, oferta de conţinut se află consemnată la sfârşitul programei; ea oferă, într-o sistematizare riguroasă, pe domenii ale disciplinei respective, tot ceea ce este necesar pentru realizarea obiectivelor (cadru şi de referinţă), prin valorificarea, pe baza unor operaţii de gândire corespunzătoare, a secvenţelor puse la dispoziţie de programă.

b) Programele şcolare pentru liceu (clasele a X-a – a XII-a)

O orientare distinctă în elaborarea programelor şcolare pentru liceu o constituie conceperea structurii diferenţiale pe **filiere**, **profiluri** şi **specializări**, ceea ce determină şi existenţa mai multor planuri – cadru de învăţământ. Un asemenea demers asigură crearea unor modele de licee cu personalitate proprie, având o ofertă aparte pe „piaţa educaţională", spre deosebire de învăţământul obligatoriu, care este omogen din punct de vedere al ofertei educaţionale.

În aceste condiţii, programele pentru clasele liceale au o schemă aparte faţă de cele ale şcolii generale. Ele au în vedere particularităţile specifice ale liceelor, potrivit cu filiera, profilul şi specializarea, aşa

cum sunt ele structurate în planul – cadru. Modificările ce au loc în structura şi conţinutul programelor la aceste clase apar prin trecerea de la programe centrate pe obiective – în condiţiile unei populaţii şcolare diverse, dar încă nespecializate – la programele bazate pe competenţe, cu specific acţional, care asigură o evaluare orientată spre perspectiva viitoarei integrări a elevilor în viaţa socială şi profesională.

În condiţiile amintite, în stabilirea tipurilor de programe s-au avut în vedere: structura organizaţională a liceului, obiectivele ciclurilor curriculare, anii de studiu şi obiectivele specializărilor. În acest fel, programele şcolare (pentru disciplinele din toate ariile curriculare) au fost concepute într-o structură care permite „centrarea pe competenţele ce urmează a fi formulate la elevi şi care să asigure corelarea conţinuturilor învăţării cu aceste competenţe" (Ghid metodologic *Limbă şi comunicare,* 2002, pag. 17).

Din evaluările făcute mai sus, se observă că noul mod de proiectare a programelor urmăreşte să asigure, pe de o parte, centrarea actului didactic pe achiziţiile finale ale învăţării, iar pe de altă parte, are în vedere accentuarea angajării efortului elevilor în actul învăţării, precum şi luarea în considerare a intereselor şi aptitudinilor acestora.

Proiectarea curriculară după criteriul competenţelor asigură un randament sporit procesului de predare/învăţare – evaluare, permiţând operarea, la toate nivelurile, cu aceeaşi unitate de măsură: **competenţa.** Mai mult decât atât, acest mod de gândire asigură orientarea şi acţiunea unitară a tuturor agenţilor implicaţi în procesul de educaţie.

O caracteristică esenţială a noilor programe o constituie structura lor unitară la majoritatea disciplinelor din aproape toate ariile curriculare. Aceeaşi unitate este asigurată şi la disciplinele de studiu constituite în fiecare arie curriculară. Câteva excepţii sunt determinate de conţinutul aparte al unor obiecte de învăţământ, fără însă a fi ştirbită unitatea lor din punctul de vedere al orientării generale, unitare, a întregului curriculum şcolar, atât în ce priveşte conţinutul, cât şi demersul didactic.

Iată, în continuare, elementele componente ale noilor programe şcolare pentru liceu:

a) *Notă de prezentare*

Toate programele, fără excepţie, au în preambulul lor o *„notă de prezentare"* cu foarte numeroase elemente comune, care ţin de încadrarea şi integrarea lor atât în ariile curriculare în care sunt structurate, cât şi în sfera mai largă de cuprindere a lor, cum ar fi, spre exemplu, ştiinţele sociale, disciplinele tehnice şi tehnologiile. Notele de prezentare acordă

însă atenție majoră sublinierii a ceea ce este specific, particular fiecărei discipline, din punctul de vedere al contribuției acestora la „formarea personalității autonome și creative în vederea dezvoltării libere și armonioase a persoanei" (a se vedea, spre exemplu, notele de prezentare la disciplinele „economie" și „psihologie", care sunt absolut identice; ceea ce nu trebuie interpretat în sensul că ar fi „știrbită" identitatea fiecărei discipline, care are o contribuție aparte, prin conținuturi și metodologii specifice).

În notele de prezentare ale tuturor programelor sunt formulate, enunțiativ, toate celelalte componente ale programelor. De asemenea, în funcție de profilul disciplinelor de studiu, de ceea ce au ele specific, de eșalonarea parcurgerii lor pe mai multe clase sunt enunțate domeniile ce se au în vedere pe întregul traseu, în scopul împlinirii așteptărilor la sfârșitul perioadei de școlaritate. Iată, spre exemplu, câteva din aceste dimensiuni noi în studiul geografiei în liceu: *educația ecologică și economică, educația pentru globalitate, educația europeană, educația pentru diversitate, educația pentru valorile spațiului românesc.* Toate acestea sunt concretizate în noul curriculum.

La toate disciplinele, elementele de noutate formulate în notele de prezentare sunt axate pe aspecte cum sunt: **reconsiderarea demersului curricular și didactic din perspectiva finalităților** liceului și a studierii disciplinei școlare respective; **includerea unor sugestii metodologice**, care să asigure transpunerea curriculum-ului în practica școlară; recomandarea unor valori și atitudini pe care le poate asigura fiecare disciplină de studiu, în funcție de specificul său; orientarea către latura pragmatică a aplicării curriculum-ului prin asigurarea corelării unităților de conținut și a competențelor specifice.

Notele de prezentare recomandă, de asemenea, ca toate elementele de structură a programelor școlare să fie tratate în mod creator, în funcție de situațiile concrete, de o mare diversitate, în care are loc procesul didactic.

b) *Competențe generale.* Ca element al structurii programei, competențele generale reprezintă o formulare sintetică, având un nivel ridicat de cuprindere, de generalizare a finalităților studiului fiecărei discipline și care sugerează competențele specifice ce se au în vedere, precum și unitățile de conținut prin care se asigură formarea acestor competențe.

Competențele generale au formulări identice la mai multe discipline din aceeași arie curriculară. Iată câteva asemenea competențe, la discipline din aria curriculară „Om și societate" (Seria liceu): *Sociologia, Psihologia, Filosofia, Economia, Educația antreprenorială:*

- identificarea unor fapte, procese, concepte specifice domeniului ştiinţelor sociale şi relaţiilor dintre acestea, prin intermediul conceptelor ştiinţelor sociale şi umane;

- utilizarea unor instrumente specifice ştiinţelor sociale şi umane pentru caracterizarea generală şi specifică a unei probleme teoretice şi practice;

- explicarea unor fapte, fenomene, procese specifice domeniului ştiinţelor sociale prin intermediul modelelor teoretice;

- interpretarea din perspectiva ştiinţelor sociale şi umane a rezultatelor unei analize sau cercetări şi a diferitelor puncte de vedere studiate;

- realizarea unor conexiuni între cunoştinţele dobândite în domeniul ştiinţelor sociale şi umane şi aplicarea acestora în evaluarea şi optimizarea soluţiilor unor situaţii-problemă.

Aşa cum se constată, în formularea competenţelor generale, se folosesc termeni a căror semnificaţie scoate în evidenţă nivelul ridicat de generalitate, de cuprindere, care, practic, e nelimitat, dacă se iau în considerare resursele fiecărei discipline de studiu, indiferent de aria curriculară în care acestea sunt încadrate. Din acest punct de vedere, ni se pare mai nimerit să fie utilizat termenul de *capacitate*, care include şi posibilităţile, resursele intelectuale, morale ale individului, sugerând şi *aptitudinea*, deci aplicarea, îndeplinirea unei acţiuni, ceea ce se manifestă în comportamentul celui educat. Exprimând cu alte cuvinte această teză, se poate spune că obiectivele au fost formulate în temeni comportamentali. De altfel, toţi termenii care denumesc aceste competenţe sugerează, într-o formă sau alta, legătura cu practica vieţii sociale. Ne vom limita să denumim câţiva din aceşti termeni, cu intenţia de a sesiza valenţele lor aplicative: *identificarea unor fapte, procese şi concepte; utilizarea unor instrumente adecvate pentru caracterizarea generală şi specifică a unei probleme teoretice şi practice; explicarea unor fapte, fenomene, procese prin intermediul modelelor teoretice; interpretarea rezultatelor unei analize sau cercetări şi a diferitelor puncte de vedere studiate; realizarea unor conexiuni între cunoştinţele dobândite şi aplicarea acestora în evaluarea şi optimizarea soluţiilor unor situaţii – problemă* ş.a.

Oricum, însă, toate competenţele (capacităţile) generale formulate în programe se înscriu în finalităţi ale învăţământului, care se extind în întregul său conţinut, pe toată durata procesului învăţării, în procesul educaţiei continue, permanente.

c) **Competențe specifice**. Competențele specifice prevăzute în programele școlare stabilesc rezultatele scontate, așteptate la fiecare disciplină de studiu, la sfârșitul fiecărui an de școlaritate. Ele concretizează, în formulări corespunzătoare, prevederile stabilite prin competențele generale, și sunt înfăptuite prin conținuturi adecvate stabilite, de asemenea, în programele școlare. De altfel, competențele specifice și unitățile de conținut (capitolele, subcapitolele, temele, subtemele, subiectele fiecărei lecții) sunt stabilite în programă în aceeași unitate de structură: „competențe specifice și unități de conținut".

O analiză, fie și sumară, a acestor competențe ale programei pentru fiecare disciplină de studiu, pentru fiecare clasă, scoate în evidență faptul că elementul de bază al structurii programei îl constituie competențele specifice, în funcție de care se stabilesc conținuturile, adică „materia" de specialitate prin care se înfăptuiesc competențele, atât cele generale, cât și cele speciale. Pentru fiecare dintre competențele generale sunt formulate competențe speciale, numărul acestora din urmă fiind, firește, mai mare.

O remarcă ce se impune de la sine este raportul dintre spațiul acordat, în programă, formulării competențelor specifice și cel acordat unităților de conținut, care este de departe în favoarea competențelor. Această realitate atrage atenția asupra a cel puțin două orientări caracteristice învățământului contemporan. Pe de o parte, se scoate în evidență rolul cu totul aparte pe care îl are stabilirea clară a țintelor ce urmează a fi atinse. Așa cum s-a văzut, formularea acestora nu este doar un fapt de conjunctură; stabilirea lor este determinată de factori absolut obiectivi, impuși de legile progresului.

O a doua orientare, proprie învățământului în societatea contemporană, cu consecințe în stabilirea raportului între competențe și conținut, o constituie marea mobilitate a rolului pe care îl are profesorul în întregul demers didactic, în condițiile în care schimbările, mai ales în conținutul învățământului, sunt atât de rapide încât libertatea sa de a selecta, de a alege, de a identifica, de a prelucra, de a interpreta, reprezintă o exigență și un demers ce trebuie transmise și elevilor, ele înscriindu-se, de fapt, în chiar competențele generale de care trebuie să dispună aceștia.

Pe de altă parte, manualele școlare puse la dispoziția elevilor, oricât ar fi acestea de bine gândite, realizate și „aduse la zi", sunt atinse frecvent de o „uzură morală", datorată contradicției dintre ritmurile extrem de rapide ale acumulărilor în diverse științe și ramuri ale acestora și timpul necesar producerii cărții școlare.

Prezentăm, în continuare, spre exemplificare (tabelul 2), modul în care este realizat, în programă, raportul dintre competențe specifice și unități de conținuturi la disciplina *Sociologie* (din aria curriculară „Om și societate"). Competențele generale sunt comune la toate disciplinele din aria curriculară respectivă, în bună măsură și la discipline din alte arii curriculare. Facem precizarea că prima cifră din prima coloană reprezintă numărul de ordine al competențelor generale, iar cel de al doilea, competențele specifice.

Tabelul 2

Competențe specifice și unități de conținut

Competențe specifice	Conținuturi
1.1. Identificarea faptelor, fenomenelor și proceselor sociale și caracterizarea rolului lor în evoluția individuală și socială 2.1. Utilizarea unor instrumente specifice sociologiei pentru analiza vieții sociale 3.1. Compararea caracteristicilor vieții sociale din perspectivă spațio-temporală și a diferitelor modele teoretice 4.1. Argumentarea necesității ordinii și controlului social pentru funcționarea normală a unei societăți 4.2. Determinarea unor tendințe din analiza unor fenomene și procese sociale 5.1. Elaborarea unor strategii de optimizare a activității instituțiilor și organizațiilor, în vederea soluționării unor probleme concrete	*Societatea și viața socială* - Factorii și condițiile vieții sociale - Structura și stratificarea socială - Dinamică și relații sociale - Mecanisme de funcționare - Instituții și organizații - Ordine și control social - Politici sociale.
1.2. Caracterizarea individului în multiplele lui ipostaze: membru al unei familii, al unui grup social	*Individul – subiect și obiect al acțiunii sociale* - Status și rol

Competențe specifice	Conținuturi
(de prieteni, colegi ş.a.) 2.2. Utilizarea unor metodici, tehnici şi procedee pentru cunoaşterea opiniei, a relaţiilor sociale (de putere, de rudenie, de prietenie, de comunicare ş.a.) 3.2. Analizarea unor comportamente prin raportare la valori dezirabile 4.3. Analizarea unor comportamente antisociale: corupţia, sinuciderea, delincvenţa 5.2. Proiectarea unui comportament prosocial impus de relaţia status-rol	- Grupurile sociale mici (familia, grupul de prieteni, grupuri minoritare ş.a.) - Integrarea şi adaptarea socio-profesională - Fenomene anomice (anomie = dezordine, dezorganizare într-o societate dată)
1.3. Identificarea metodelor, tehnicilor, procedeelor şi instrumentelor de investigaţie sociologică 2.3. Elaborarea unor instrumente de lucru (chestionare, fişe de observaţie, ghid de interviu) 3.3. Explicarea fenomenelor şi proceselor sociale din analiza tabelelor, graficelor, diagramelor etc. 4.4. Proiectarea şi interpretarea rezultatelor unei cercetări sociologice	*Metodologia cercetării sociologice* - Etapele investigaţiei sociologice - Metode, tehnici, procedee, instrumente de investigare

d) **Valori şi atitudini.** Comportamentul individului este o consecinţă firească, logică a întregului proces educaţional. El reprezintă etalonul, indicatorul cel mai fidel al calităţii întregului proces didactic, după care se face evaluarea acestuia. Comportamentul uman se exprimă în valori de o mare diversitate, care îmbracă întreaga arie a dimensiunilor educaţiei, şi se manifestă în însuşi felul de a fi al individului.

Privite din perspectiva conţinutului învăţământului, a structurii programelor şcolare, valorile şi atitudinile, ca expresie a modului în care se oglindesc ele în comportamentul subiecţilor procesului învăţării, ţin, în

mare măsură, de înseşi finalităţile educaţiei concretizate în capacităţi comportamentale. Ele sunt construite în interdependenţă cu formarea competenţelor generale şi specifice şi oglindesc efectele unităţilor de conţinut ale tuturor disciplinelor de studiu care dau contur profilului personalităţii celor ce învaţă.

Iată, enunţate în formulări mai mult sau mai puţin sintetice, asemenea valori şi atitudini în programele şcolare la câteva discipline de studiu:

- **Istorie** (clasele a X-a – a XII-a): *Înţelegerea rolului istoriei în viaţa prezentă şi ca factor de predicţie a schimbărilor. Stimularea interesului pentru lecturi şi simulări istorie.*
- **Geografie**: *Curiozitatea pentru explorarea mediului geografic. Respectul pentru diversitatea naturală şi umană. Conservarea şi ocrotirea mediului de viaţă.*
- **Economie**: *Libertatea economică. Eficienţa economică. Echitatea economică. Securitatea economică. Creşterea economică. Utilizarea-valorificarea creatoare a resurselor.*
- **Sociologie**: *Spirit de observaţie şi interes pentru cunoaşterea obiectivă de tip sociologic. Voinţă de dialog şi transparenţă în acţiunile întreprinse. Spirit critic, solidaritate şi asumarea responsabilităţii pentru faptele personale. Iniţiativă în exprimarea liberă a personalităţii.*
- **Psihologie:** *Afirmarea liberă a personalităţii. Relaţionarea pozitivă cu ceilalţi. Încredere în sine şi în ceilalţi. Valorificarea optimă şi creativă a propriului potenţial. Echilibrul personal.*

O sumară trecere în revistă a valorilor şi atitudinilor, ca o componentă a structurii programelor, duce la constatarea că ele concentrează în conţinutul lor notele, însuşirile esenţiale ale unor comportamente dezirabile, atractive, care corespund şi stârnesc dorinţe de afirmare, de mai bine. În unele programe (*Educaţie antreprenorială*) se face o distincţie între valori şi atitudine, ceea ce e un lucru cât se poate de firesc, atitudinea implicând un anume fel de a fi, de a te comporta. Căci valori precum **libertatea economică**, **eficienţa economică**, **creativitatea şi utilizarea resurselor** ş.a. rămân suspendate în aer, dacă nu se manifestă prin capacităţi comportamentale cum sunt: **capacitatea de iniţiativă**, **comportament economic activ**, **asumarea riscului calculat în afaceri**, **responsabilitate pentru actul managerial**. Asemenea capacităţi pot apărea chiar în formularea obiectivelor operaţionale de către fiecare profesor, în proiectarea lecţiilor.

e) **Sugestii metodologice**. Toate componentele structurii programelor prezentate mai sus au avut în vedere, cu prioritate, finalitățile învățământului, grupate după criteriul nivelului lor de cuprindere: generale, specifice, enunțarea valorilor și atitudinilor ce se au în vedere în studiul tuturor disciplinelor de învățământ, precum și conținuturile care asigură realizarea tuturor acestor structuri. Este vorba, cum am mai menționat, de componente ale procesului didactic care răspund la întrebările: **de ce** și ***ce.*** Competențele, formulate ca obiective ale învățării, îndeosebi cele specifice, sunt corelate cu unitățile de conținut, fiecare dintre competențele propuse putând fi atinse prin unități de conținut diferite. Nu poate fi vorba de o corespondență reciprocă, biunivocă, între acestea. De altfel, ordinea în care sunt așezate unitățile de conținut în programe nu este obligatorie. Aceasta este stabilită, în ultimă instanță, de solicitările competențelor avute în vedere.

Prin aceste câteva elemente oarecum de ordin mai teoretic, au fost anticipate unele dimensiuni noi, de ordin metodologic, care vin să răspundă la întrebarea **cum**. Altfel spus, pe ce căi, prin ce soluții se pot înfăptui finalitățile stabilite, la fiecare disciplină de studiu. Pentru a se putea formula cât mai clar răspunsurile la asemenea întrebări, programele oferă în manieră sintetică nu soluții „gata formulate", cât, mai ales, orientări de principiu, care sugerează soluțiile pe care le vor stabili înseși cadrele didactice, în funcție de situațiile concrete. De altfel, așa cum se exprimă autorii unui cunoscut raport elaborat de un grup de specialiști ai U.N.E.S.C.O., „în zilele noastre soluțiile gata făcute nu mai au nici o valoare" (E. Faure, 1974, p.119).

Iată, selectiv, câteva asemenea sugestii metodologice:

- Orientarea învățării spre formarea de capacități și atitudini prin dezvoltarea competențelor proprii rezolvării de probleme (situații – probleme), precum și prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică.
- Plasarea învățării – ca proces – în centrul demersurilor școlii (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat).
- Adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană, precum și la preocupările, interesele și aptitudinile elevului.
- „... Important este nu doar ce anume, ci cât de bine, când și de ce se învață ceea ce se învață, dar și la ce anume servește mai târziu ceea ce s-a învățat în școală".
- Considerarea elevului ca subiect al activității instructiv – educative și orientarea acestuia spre formarea de competențe specifice, care presupun respectarea unor *exigențe ale învățării durabile*, cum sunt:

– utilizarea unor metode active (învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, simularea, jocul de roluri), care pot contribui la formarea capacității de comunicare, de manifestare a spiritului critic, tolerant, la exprimarea liberă și argumentată a propriilor opinii;

– exersarea lucrurilor în echipă în proiectarea unei cercetări, în alcătuirea eșantionului, analiza, prelucrarea și implementarea rezultatelor;

– operarea cu diferite alternative explicative în interpretarea unor fapte, fenomene, procese;

– formularea unor ipoteze de cercetare în funcție de domeniul cercetării, formarea deprinderii de a sesiza corelații posibile între variabile, educarea spiritului de observație.

Metodologia cercetării este o unitate de conținut distinctă, în funcție de specificul domeniului investigat, cu competențe proprii pentru fiecare dintre aceste domenii, cu secvențe de conținut, de asemenea specifice. Totodată, metodele și tehnicile de lucru pot merge de la observație la monografii, anchete pe bază de chestionare, interviuri, sondaje de opinii, experimente diverse, specifice domeniului investigat etc.

Problemele de metodologie, tehnologie și strategie didactică, specifice diferitelor discipline de studiu, precum și cele care țin de organizarea, conceperea și desfășurarea lecțiilor ca microsisteme de instruire, de evaluarea randamentului școlar, de proiectarea activității didactice vor fi abordate în capitolele următoare.

V. REPERE METODOLOGICE ALE APLICĂRII NOULUI CURRICULUM

1. Tradiție și inovație în studiul didacticilor speciale

Didactica generală, ca teorie a instruirii, poate fi înțeleasă, în profunzimea ei, numai în raport cu studiul disciplinelor școlare cuprinse în planurile de învățământ (obiectele de studiu), care, la rândul lor, își extrag esența din științe care cercetează domenii diferite ale realității înconjurătoare.

Așa stând lucrurile, didactica generală își justifică pe deplin existența sa, ca teorie a instruirii, numai raportată la modul aparte de utilizare, de adaptare a datelor ei la specificul fiecărui obiect de studiu; adică prin intermediul didacticilor speciale (al metodicilor).

Am reluat acest demers, bine cunoscut, pentru a putea aborda strategiile cele mai adecvate – pe care le promovează didactica generală, prin didacticile speciale, în condițiile societății contemporane –, la exigențele noului curriculum educațional. Vom realiza acest demers fără a trasa o linie de demarcație între orientările „tradiționale" și cele „moderne", care răspund nevoilor actuale și în perspectivă ale societății.

Vom avea în vedere rolul specific pe care îl au cei doi agenți umani, elevul și profesorul, modul în care aceștia își îndeplinesc, fiecare în parte, rolul în cele trei dimensiuni ale procesului de învățământ: predare-învățare-evaluare. Vom acorda prioritate rolului elevului, considerând că acesta este beneficiarul principal al procesului didactic. Din această perspectivă, dacă în orientarea tradițională elevul avea rolul doar de a urmări și de a accepta pasiv expunerea, povestirea, prelegerea, explicația profesorului, care puteau fi atrăgătoare pentru școlari, în orientarea modernă elevii sunt puși în situația de a-și exprima puncte de vedere proprii, de a realiza schimburi de idei între ei înșiși, de a coopera în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de învățare, devenind *participanți activi* în actul învățării.

Cât privește profesorul, departe de a i se diminua contribuția și statutul său, el fiind cel care „conduce" procesul didactic, rolul lui se modifică în sensul că „facilitează și modelează **învățarea**[1]; el ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii". Altfel spus, profe-

sorul devine un „partener" în învățare. Totul este subordonat activității de învățare, la care participă elevii.

Cu privire la **învățare**, dacă în orientarea tradițională predominau memorarea și reproducerea de informații, respectiv latura cantitativă, în orientarea modernă, așa cum s-a putut deja constata din înseși finalitățile învățământului în societatea contemporană, se acordă prioritate formării de competențe și abilități cu caracter practic, aplicativ. De asemenea, cooperarea între agenții umani angajați în procesul didactic este o dominantă a modului modern de realizare a învățării.

Cât privește **evaluarea**, aceasta are în vedere un criteriu esențial, care ține de finalitățile învățământului în societatea contemporană. Se evaluează, se măsoară și se apreciază competențele formate ca o consecință a învățării; adică, accentul se pune pe elementele de ordin calitativ, pe valori, pe atitudini, pe ceea ce pot face elevii cu ceea ce știu, pe latura aplicativă a învățării. Altfel spus, evaluarea se face în raport cu măsura în care au fost înfăptuite obiectivele (cadru, de referință, generale, specifice etc.), înscrise în programele școlare.

Așa cum se constată, diferența dintre orientarea tradițională și cea modernă în activitatea didactică nu este câtuși de puțin de natură să solicite schimbări surprinzătoare, insurmontabile, în mentalitatea și concepția profesorului cu privire la exigențele actualelor didactici. De asemenea, înșiși promotorii școlii active, încă din prima parte a secolului al XX-lea, au susținut teza „școlii active", care, în pofida ideii de „libertate totală", a anticipat ceea ce avea să devină prioritate absolută în cercetările unor reputați psihologi și pedagogi în domeniul teoriilor învățării.

Iată numele doar al câtorva iluștri promotori, animatori ai orientărilor moderne în procesul învățării, prezentați în ordine alfabetică, spre a nu pune cititorii în situația să facă o clasificare a lor după alte criterii, mai ales că aceste personalități sunt prezente în literatura de specialitate cu lucrări publicate în limba română: H. Aebli, G. Berger, J. Bruner, J. Dewey, R. Gagné, P.I. Galperin, V. Landsheere, J. Piaget ș.a. Nu avem dreptul să neglijăm contribuția unor reputați specialiști români ale căror scrieri cunosc o largă circulație: I.C.Petrescu, Ștefan Bârsănescu, Al. Roșca, Dimitrie Todoran, Stanciu Stoian, Ion Berca, Vasile Bunescu ș.a.

2. Proiectarea demersului didactic; concept și acțiune

a. Clarificări teoretice și practice

Proiectarea activității didactice este un demers care privește îndeosebi activitatea profesorului. Rolul acestuia a fost dintotdeauna și va

rămâne acela de „predare"; dar în accepțiunea modernă a acestuia, predarea este definită ca o activitate a profesorului (învățătorului, institutorului) de organizare și conducere a ofertelor de învățare, care au drept scop facilitarea și stimularea învățării eficiente, ai cărei subiecți sunt elevii. Activitatea didactică se prezintă ca un complex de acțiuni, procese și operații ce oferă largi posibilități de desfășurare a ei, ca un demers programat. Nivelul la care se realizează activitatea didactică depinde în mare măsură de modul în care sunt stabilite **intențiile** urmărite, **resursele,** precum și de felul în care este conceput și se desfășoară procesul de învățământ, de interacțiunea componentelor acestuia etc. Se poate spune că activitatea didactică este cu atât mai productivă, cu cât este mai temeinic și mai minuțios anticipată.

Din acest punct de vedere, proiectarea activității didactice apare ca un ansamblu de operații și acțiuni de anticipare a acestora, conferindu-i un caracter sistematic, rațional și, ca urmare, o eficiență sporită.

În practica școlară, pentru definirea acestei acțiuni se folosesc sintagme foarte diverse, precum: „proiect de tehnologie didactică", „proiect de activitate didactică", „plan calendaristic" (anual, semestrial), „plan de lecție", „proiect de lecție", „proiect de tehnologie a predării temei", „proiectarea unei unități de învățare" etc. Toți acești termeni, mai mult sau mai puțin complecși, definesc de fapt aceleași acțiuni de pregătire, de anticipare a activității didactice, privită în diversele ei ipostaze.

Deși este absolut necesară, proiectarea activității nu asigură, prin ea însăși, succesul demersului didactic. Proiectarea poate fi gândită ca un ansamblu de procedee raționale, care unesc într-un tot coerent cerințele, resursele, strategiile și rezultatele acțiunii didactice. Altfel spus, succesul activității didactice depinde direct de temeinicia și corectitudinea pregătirii ei, iar pregătirea prealabilă este cel puțin la fel de importantă și necesară ca și desfășurarea ei.

Procesul didactic trebuie privit în perspectiva desfășurării lui pe o perioadă de un an școlar, secvenționat pe semestre, pe capitole, pe unități de învățare și, dacă e cazul, pe lecții. Pot fi acceptate situațiile în care proiectarea unității de învățare permite, prin finalitățile sale specifice (competențe specifice) și prin conținuturile mai clar delimitate, structurate, prin marcarea grafică, prin linii orizontale punctate, spațiile corespunzătoare unei ore de curs sau unei lecții (așa cum se face recomandarea în *Ghidurile metodologice*), pe care le vom invoca atunci când va fi cazul și în continuare.

Noile programe şcolare centrate pe obiective nu mai stabilesc o repartizare a timpului (a numărului de ore) pentru conţinuturile propuse şi nici o succesiune obligatorie a acestora la nivel centralizat, ceea ce face ca rolul cadrului didactic să crească în mod considerabil. Această realitate obligă profesorul să-şi contureze o viziune de ansamblu asupra întregului curriculum, repartizat pentru un an de studiu, să identifice câteva teme semnificative în jurul cărora să structureze, să proiecteze conţinuturile. Aceste secvenţe ale proiectării didactice purtau pe vremuri denumirea de „sisteme de lecţii", care, de obicei, nu aveau nici o relevanţă în proiectarea didactică, însă au determinat opţiunea pentru organizarea procesului de învăţământ pe **unităţi de învăţare**, care reprezintă structuri didactice deschise şi flexibile, unitare din punct de vedere tematic, ce se desfăşoară sistematic şi continuu pe o perioadă de timp şi se finalizează prin evaluare. Opţiunea pentru acest termen a fost exprimată „cu scopul de a accentua necesitatea unui demers didactic centrat pe elev. În literatura de specialitate, structura didactică având aceste caracteristici mai este denumită unitate de instruire sau unitate funcţională" (M.E.C., C.N.C., *Ghid metodologic*, 2002, pag. 29).

b. **Demersul didactic personalizat în lectura programei**

Conceptul central al proiectării didactice îl constituie **demersul didactic personalizat**, iar instrumentul acestuia este, cum s-a arătat deja, **unitatea de învăţare**. Demersul didactic personalizat exprimă, fără echivoc, „dreptul şi libertatea profesorului de a lua decizii asupra modalităţilor pe care le consideră optime în creşterea calităţii procesului de învăţământ, respectiv **răspunderea personală** pentru asigurarea unui parcurs şcolar individualizat, în funcţie de condiţii şi cerinţe concrete (Idem, pag. 30). De altfel, aşa cum se stipulează în Noul Curriculum Naţional, „Documentele de proiectare didactică sunt documente administrative, care asociază într-un mod personalizat elementele programei" (Idem), care au fost prezentate, analizate şi comentate în contextul mai larg al reconsiderării demersului curricular şi didactic în didacticile speciale.

c. **Planificarea calendaristică** reprezintă, ca şi celelalte documente de proiectare didactică, documente administrative care personalizează elementele programei: obiective de referinţă şi conţinuturi, respectiv competenţe specifice şi conţinuturi cu repartizarea resurselor de timp pe tot anul şcolar, potrivit aprecierilor profesorului. Sintagma de planificare

calendaristică este încetățenită de multă vreme în școala noastră de toate gradele, numai că vechile programe, care puneau accentul, aproape exclusiv, pe conținuturi (pe cantitatea de informații) îngrădeau inițiativa profesorului, obligându-l să facă o grupare a materiei de studiu care avea în vedere exclusiv cantitatea de informații, de date.

În elaborarea planificărilor calendaristice, pe baza noului curriculum, profesorului îi revine datoria ca, în funcție exclusiv de modul său de a gândi, de a evalua situația în fața căreia se află, să parcurgă etapele care, de fapt, sunt sugerate chiar de structura programelor. Acestea sunt: realizarea corelației (asocierilor) dintre obiectivele de referință și conținuturi (la învățământul obligatoriu), respectiv dintre competențele specifice și conținuturi (pentru liceu); gruparea pe unități de învățare, stabilirea succesiunii parcurgerii unităților de învățare, alocarea (repartizarea) timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință/competențele și conținuturile vizate (*Idem*, pag. 31).

Ghidurile metodologice sugerează următoarea rubricație pentru întocmirea planificărilor calendaristice:

Școala .....
Disciplina .....

Profesor .....
Clasa / Nr. de ore pe săpt .....
Anul școlar .....

Planificare calendaristică

Unități de învățare	Obiective de referință / Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații

- **Unitățile de învățare** se marchează prin titluri (teme) pe care le stabilește (le formulează) profesorul.
- **Obiectivele de referință / Competențele specifice** se marchează prin cifrele corespunzătoare numărului de ordine al acestora, așa cum apar ele în programa școlară.
- **Conținuturile** alese sunt cele extrase din lista de conținuturi a programei.

• **Numărul de ore alocate** se fixează de către profesor, pe baza experienței proprii și a nivelului de pregătire al elevilor clasei.

• **Planificarea**, în toate secvențele ei este **orientativă**. Eventualele modificări determinate de situațiile ce pot apărea pe tot parcursul școlar pot fi consemnate la rubrica **Observații**.

În interiorul planificării anuale se poate face o delimitare între semestre, ținând seama de numărul de săptămâni. Planificarea anuală (care include, de fapt, și pe cea pentru cele două semestre) trebuie să acopere integral programa școlară la nivelul obiectivelor de referință / competențe și conținuturi.

Fiind un document oficial, programa este obligatorie; profesorul este însă suveran în stabilirea structurilor și a succesiunilor acestora, în alocarea numărului de ore, în efectuarea, dacă se consideră oportun, a unor modificări.

d. **Proiectarea unei unități de învățare**

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice îl reprezintă **demersul didactic personalizat**, iar instrumentul de bază al acestuia îl constituie **unitatea de învățare**.

Dacă demersul didactic personalizat se referă la dreptul cadrului didactic de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime, în vederea creșterii calității procesului de învățământ (pentru a asigura, astfel, elevilor, un parcurs școlar individualizat), **unitatea de învățare** reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă, unitară din punct de vedere tematic, ce se indică prin titluri (sau teme) stabilite de către profesor.

O unitate de învățare determină formarea, la elevi, a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referință sau competențe specifice; aceasta se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp și se finalizează prin evaluare (de regulă, sumativă).

Proiectarea unei unități de învățare (ca și a fiecărei teme sau lecții în parte) are la bază parcurgerea unui set de întrebări, care precizează elementele procesului didactic, într-o succesiune logică, în vederea atingerii obiectivelor de referință și a competențelor specifice stabilite. Iată o variantă posibilă a unui asemenea set de întrebări[1], care pot fi adaptate la specificul disciplinei de învățământ și la locul unității de învățare în sistemul din care face parte:

---

[1] Elementele procesului sunt aceleași, oricare ar fi unitatea de învățare vizată, la orice disciplină.

a. **În ce scop voi face?** Răspunsul la această întrebare are în vedere identificarea obiectivelor cadru şi a celor de referinţă, precum şi a competenţelor generale şi specifice în proiectarea unităţii respective de învăţare.

b. **Ce voi face?** E vorba de căutarea şi selectarea conţinuturilor.

c. **Cu ce voi face?** Întrebarea atrage atenţia asupra resurselor, ceea ce implică analiza acelor elemente care asigură materialul (cadrul) necesar pentru buna desfăşurare a activităţilor de învăţare. Aşadar, profesorul va consemna specificări de timp, de loc, forma de organizare a clasei, mijloacele de învăţământ, precum şi orice alte elemente considerate utile în desfăşurarea demersului sau scenariului didactic, în funcţie de propria viziune.

d. **Cum voi face?** Este întrebarea care solicită determinarea activităţilor de **învăţare**, ceea ce presupune, implicit, orientarea către un anumit **scop**, vizat prin însăşi tema activităţii. Oricum, în proiectarea unei unităţi de învăţare, profesorul va alătura fiecărei activităţi de învăţare acele resurse, acele conţinuturi pe care le consideră necesare pentru conceperea atât a strategiei, cât şi realizării în sine a demersului didactic.

e. **Cât s-a realizat?** Răspunsul la această întrebare implică stabilirea instrumentelor de evaluare folosite la clasă; evaluare realizată cu scopul de a evidenţia progresele înregistrate de elevi în raport cu ei înşişi, pe drumul atingerii obiectivelor prevăzute în programa şcolară. În ultimă instanţă, în **proiectarea probelor de evaluare,** profesorul trebuie să aibă în vedere următoarele elemente: **obiectivele cadru** (sau competenţele generale) şi **obiectivele de referinţă** (sau competenţele specifice) prevăzute în programa şcolară, pe specialităţi, pe care elevii trebuie să le realizeze; **performanţele minime**, medii şi superioare pe care le pot atinge elevii, pentru a demonstra că au atins aceste obiective; **specificul colectivului** (clasei) de elevi pentru care se face evaluarea; momentul şi scopul evaluării; **tipurile de evaluare** pentru care se optează: iniţială, sumativă sau formativă; **instrumentele** cu ajutorul cărora se va realiza evaluarea; **procedeele** folosite pentru ca evaluarea să fie cât mai obiectivă şi relevantă; **datele** oferite de instrumentele de evaluare administrate, pentru a elimina eventualele blocaje constatate în formarea elevilor şi pentru a le asigura progresul şcolar.

Cu privire la evaluare, este important ca aceasta să se centreze nu numai pe cantitatea de informaţie de care dispune elevul, ci şi, în special, pe ceea ce poate el să facă, utilizând ceea ce ştie sau ceea ce intuieşte. Mai mult decât atât, fiecare activitate de evaluare a rezultatelor şcolare trebuie însoţită, sistematic, de aşa-numita **autoevaluare** a procesului pe

care profesorul l-a desfăşurat cu colectivul de elevi în ansamblu şi cu fiecare elev în parte, pentru a putea „regla", de la o etapă la alta, modalităţile de evaluare, pe de o parte, şi activitatea de învăţare-formare a elevilor în mod diferenţiat, pe de altă parte.

e. **Relaţia dintre lecţie şi unitatea de învăţare**

Proiectarea unităţii de învăţare angajează elevii în „proiecte de învăţare personale" pe termen mediu şi lung, ceea ce presupune o viziune de ansamblu, o corelare şi o explorare interdisciplinară a ofertei de conţinut, din perspectiva realizării obiectivelor de referinţă şi a competenţelor specifice avute în vedere.

Din perspectiva profesorului, proiectarea şi parcurgerea traseului didactic solicitat de unitatea de învăţare îl implică într-un „proiect didactic" pe termen lung şi mediu, corespunzător ritmurilor proprii de învăţare ale elevilor, în funcţie de resursele lor reale.

Această conjunctură asigură proiectarea lecţiilor în contextul unităţii de învăţare, chiar în cadrul aceluiaşi document de planificare, prin delimitări grafice corespunzătoare (eventual, linii punctate). Faptul acesta nu schimbă cu nimic locul şi rolul fiecărei lecţii în cadrul unităţii de învăţare.

Lecţia are un statut propriu prin aceea că este construită pe grupuri de elevi (clase) – organisme în cadrul cărora se produc procese complexe, de comunicare şi interacţiune intelectuală, afectivă, axiologică şi care exercită o bogată influenţă asupra membrilor săi.

Pe de altă parte, lecţia ţine de o resursă a cărei existenţă este indubitabilă: **timpul**. Toate documentele care reglementează activitatea de învăţământ, în întregul ei, au la bază şi sunt determinate de durata lor în timp: planuri – cadru, trunchiul comun, planurile la decizia şcolii, programele şcolare, structura anului şcolar, săptămâna de curs, orarele, precum şi, firește, lecţia.

f. **Lecţia – microsistem de instruire**

În viziunea modernă, lecţia trebuie înţeleasă şi abordată ca „o componentă operaţională, pe termen scurt, a unităţii de învăţare" (*Idem* p. 35). Altfel spus, pentru o înţelegere cât mai bună a acestei realităţi, unitatea de învăţare asigură abordarea procesului didactic din perspectivă strategică, în timp ce lecţia are în vedere procesul din perspectivă operativă, tactică, imediată (apropiată), iar durata ei se întinde pe parcursul unei ore de curs.

Timpul, ca resursă, delimitează şi structurează procesul didactic, pe întreaga desfăşurare a acestuia: de la treptele de şcolarizare la anii şcolari, semestre, săptămâni, zile de şcoală şi ore de curs. Iar pentru a completa

unitatea lecției ca microsistem de instruire, se recurge la cealaltă dimensiune a procesului didactic, care este conținutul învățământului, stabilit și structurat corespunzător în documente ale curriculumului formal. Ceea ce dă contur lecției, ca microsistem de instruire, sunt **agenții umani**, elevii, constituiți în clase omogene ca vârstă și ca efective corespunzătoare, precum și cadrele didactice. Astfel, lecția încorporează în sine toate componentele procesului de învățământ: obiective, conținuturi, forme interne de organizare frontală, pe micro-grupuri, individuală, relații pedagogice, criterii de evaluare etc. într-o strânsă interdependență.

Fiecare dintre aceste componente are o contribuție specifică la realizarea obiectivelor procesului de învățământ, iar acțiunea lor este unitară, interdependentă, ceea ce asigură eficiența lui în ansamblu.

Complexitatea obiectivelor instructiv-educative are implicații în structura lecțiilor, determinând o mare varietate a lor. Există însă câteva criterii, care ușurează gruparea lor în **tipuri de lecții**, toate acestea având însă numeroase elemente comune.

Criteriul fundamental al unei asemenea clasificări a tipurilor de lecții îl constituie sarcina didactică fundamentală, dominantă în fiecare lecție.

Procesul învățării implică asemenea activități dominante, fundamentale formulate din perspectiva realizării obiectivelor propuse pentru fiecare lecție: **intercomunicarea profesor-elev** (tradițional, comunicarea de cunoștințe, formulare care însă nu scoate în evidență participarea efectivă a elevilor în receptarea informațiilor); **fixarea** și **exersarea** în scopul formării unor abilități (priceperi și deprinderi), **repetarea și sistematizarea** noilor achiziții, **evaluarea** acestora. În funcție de măsura în care unele din aceste sarcini didactice sunt dominante, se stabilește structura (tipul) lecției.

Secvențe ale unui proiect de lecție

Sintetizând cele de mai sus, ar putea fi intuit **scenariul didactic**, ceea ce, în termeni uzuali, înseamnă proiectarea unei lecții, care reprezintă operația de identificare și marcare a secvențelor ce se întind pe parcursul unei ore școlare. Documentul care ordonează momentele (evenimentele) unei lecții, cu sarcinile didactice corespunzătoare, are un caracter normativ și poartă, de la caz la caz, denumiri care au mai fost amintite: proiect de lecție, plan de lecție, proiect de tehnologie didactică, scenariu didactic etc. Asemenea formulări sunt o dovadă că verigile tradiționale, inițiale ale lecțiilor nu pot fi repudiate sau neglijate, dar nici uniformizate. Ele lasă loc formulărilor cu valențe euristice, care conduc la conceperea unor demersuri didactice căutate, găsite și puse în aplicare de către profesor în funcție de condițiile date. Ceea ce, în ultimă instanță, consti-

tuie argumente că demersul didactic, prin intermediul lecției, este un act de creație, care nu are nimic comun cu improvizația, schematismul și șablonismul didactic.

Schițând o succesiune a etapelor unei lecții, indiferent de ponderea pe care o au sarcinile didactice avute în vedere la fiecare lecție, o primă etapă o constituie **identificarea și dimensionarea obiectivelor educaționale ale lecției**. Ceea ce, din perspectiva proiectului, a profesorului, presupune prevederea unor achiziții educative, care, la sfârșitul lecției, să fie dovedite, exprimate în termeni de comportamente identificabile, concrete, vizibile.

O asemenea țintă, deși nu ușor de formulat, de anticipat, nu este însă deloc insurmontabilă. Obiectivele lecției vor fi formulate astfel, încât comportamentele elevilor, ca rezultat al parcurgerii fiecărei secvențe de conținut, să poată fi observabile și măsurabile. Când un obiectiv se concretizează într-un comportament specific și observabil, spunem că acesta este un obiectiv operațional sau **„obiectiv comportamental"** (Robert Gagne ș.a., *Idem*, pag.90). Altfel spus, un obiectiv este formulat cu precizie atunci când comunică ce ar trebui să facă elevii cu ceea ce au aflat, după lecție, și nu ceea ce fac în timpul lecției.

Etapa a doua a proiectării lecției are în vedere, pe de o parte, **selectarea resurselor educaționale,** ce se constituie în delimitarea conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori) stabilit în programe și manuale, iar pe de altă parte, a **resurselor psihologice** (capacități de învățare, motivație), precum și a **resurselor materiale** (mijloace de învățare, inclusiv timpul necesar). Toate acestea trebuie să asigure un echilibru corespunzător între componentele informative și formative ale demersului didactic.

A treia etapă în proiectarea (și desfășurarea) lecției este consacrată găsirii celor mai adecvate răspunsuri la întrebarea **„Cum vor fi folosite resursele disponibile pentru atingerea obiectivelor stabilite**, prin intermediul conținutului selectat?". Este vorba de strategia didactică utilizată, adică de conturarea unor sisteme coerente de metode, procedee, mijloace de învățământ, prin îmbinarea cărora să se asigure realizarea obiectivelor proiectate.

Evaluarea rezultatelor învățării reprezintă etapa finală a proiectării didactice. Această operație se face avându-se în vedere modul și măsura în care au fost îndeplinite obiectivele operaționale stabilite inițial; este criteriul adevărului, al reușitei reale în realizarea întregului parcurs al lecției.

Prin urmare, evaluarea are în vedere raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate (proiectate inițial).

VI. DOMINANTE METODOLOGICE ALE ARIILOR CURRICULARE ŞI ALE DISCIPLINELOR DE STUDIU. PROIECTAREA UNOR UNITĂŢI DE ÎNVĂŢARE

A. ARIA CURRICULARĂ LIMBĂ ŞI COMUNICARE
(constituită din disciplinele: Limba şi literatura română şi limbile moderne)

1. Particularităţi ale proiectării demersului didactic la *Limba şi literatura română*

a) Limba şi literatura română - componentă fundamentală a întregului parcurs de învăţare în şcoala preuniversitară

Limba şi literatura română este încadrată în aria curriculară *Limbă şi comunicare*, fiind o componentă fundamentală a parcursului de învăţare oferit elevilor pe întregul traseu al învăţământului preuniversitar. O expresie a acestui adevăr este faptul că, în planul de învăţământ îi este repartizat un număr considerabil de ore.

Studiul limbii şi literaturii române în învăţământul de toate gradele are ca obiectiv central **dezvoltarea competenţelor de comunicare, orală şi scrisă** ale elevilor, precum şi familiarizarea acestora cu texte literare şi nonliterare semnificative pentru vârsta lor. De asemenea, se are în vedere structurarea la elevi a unui ansamblu de atitudini şi de motivaţii care vor încuraja şi sprijini ulterior aprofundarea studiului acestui domeniu al cunoaşterii.

Este vorba de „a forma treptat şi progresiv tineri cu o cultură comunicaţională şi literară de bază, capabili să înţeleagă lumea din jurul lor, să comunice şi să interacţioneze cu semenii, exprimându-şi gânduri, stări, sentimente, să fie sensibili la frumosul din natură şi din societate, să se integreze efectiv în viitorul parcurs şcolar şi profesional, să-şi valorifice eficient şi creativ capacităţile proprii pentru soluţionarea, în folosul lor şi al societăţii, a situaţiilor – problemă pe care, în mod inevitabil, le vor întâmpina, şi să poată continua, pe tot parcursul existenţei lor, procesul învăţării" (M.E.N., *Curriculum Naţional. Programe şcolare*, 1998, pag.24).

Noul curriculum al limbii şi literaturii române stabileşte un **model comunicativ – funcţional** adecvat nu doar specificului acestei discipline de studiu, ci şi modalităţilor de structurare a **competenţei de comu-**

nicare. Spus mai direct, acest model presupune dezvoltarea integrală a unor capacităţi, care, de altfel, au mai fost enunţate, pentru a argumenta aşezarea lor la baza informaţionalului, ca mijloc de realizare, inclusiv a componentei informative a procesului didactic. Le reamintim, din perspectiva formulării lor ca finalităţi fundamentale ale studiului limbii şi literaturii române în şcoală. Este vorba de **obiectivele – cadru** formulate pentru învăţământul primar şi gimnazial, exprimate în capacităţi a căror înfăptuire se prelungeşte, de fapt, şi în treptele următoare ale învăţământului, inclusiv în cadrul formării continue. Iată-le: **dezvoltarea capacităţilor de receptare a mesajului oral şi de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris (citirea / lectura) şi de exprimare scrisă.** De fapt, totul se contopeşte în ţelul suprem al studiului acestei discipline şcolare, care este **dezvoltarea competenţei de comunicare** în toate formele ei de manifestare. De altfel, comunicarea nu este altceva decât „funcţionarea concretă, în fuziune" a celor patru capacităţi formulate anterior (*Idem*, p.22).

Faţă de vechea formulare a obiectivelor şi organizarea conţinutului, după formula cunoscută, cu cele două domenii „limba" şi „lecturi literare", fiecare cu obiective şi conţinuturi diferite, se recurge acum la **modelul comunicativ – funcţional**, potrivit căruia *comunicarea este un domeniu complex, care asigură concentrarea efortului spre dezvoltarea unor capacităţi care au toate un numitor comun, cu o mare putere de influenţare şi cu o largă extindere.*

Comunicarea apare, în calitatea ei de competenţă umană fundamentală, care cuprinde atât emiterea (exprimarea, transmiterea), orală sau scrisă, cât şi receptarea (prin ascultare sau lectură).

Intervenţiile benefice amintite asigură şi „reechilibrarea" ponderii acordate exprimării orale faţă de cea scrisă, precum şi acţiunii complexe de construire a unor mesaje originale, proprii în raport cu cele de receptare a unor mesaje transmise pe alte diverse căi. Pe de altă parte, centrarea obiectivelor pe formarea de capacităţi specifice folosirii limbii în situaţii reale de comunicare este o acţiune de mare randament, incomparabil mai productivă decât formularea obiectivelor având ca ţintă latura cantitativă a procesului didactic, adică informaţiile, cunoscând „riscul" pe care-l reprezintă acestea prin „uzura lor morală", prin perisabilitatea lor. În acelaşi timp, în locul unor formulări ale obiectivelor excesiv de detaliate şi greu de urmărit în procesul didactic, programele noi formulează, în manieră sintetică, mai întâi obiective-cadru şi obiective de referinţă, care favorizează surprinderea, în mod progresiv, a ceea ce e esenţial şi neperisabil, adică durabil, în activitatea de învăţare.

Ceea ce prezintă o importanță cu totul remarcabilă este faptul că actualul curriculum așază comunicarea în rolul său de competență umană fundamentală, incluzând în conținutul ei receptarea și exprimarea mesajelor, pe cale atât orală, cât și scrisă. De asemenea, este de remarcat faptul că modul în care sunt formulate obiectivele stimulează și încurajează creativitatea elevilor, asigurând, pe de altă parte, dreptul la opțiune, în funcție de înclinațiile și preferințele lor; de asemenea, este stimulată și solicitată angajarea elevilor în găsirea unor soluții practice, a unor procedee propice pentru înfăptuirea acțiunilor propuse.

Programa de Limba și literatura română pentru clasele liceale (a X-a, a XII-a) este orientată constant spre latura formativă a învățării, oferind, în același timp, reale posibilități de opțiune, cu privire atât la textele selectate, cât și la modalitățile adecvate de studiere a lor, în vederea atingerii obiectivelor propuse. Un accent deosebit, cu privire la finalitatea studiului acestei discipline, este pus pe cultivarea gustului, a plăcerii de a citi, a sensibilității estetice, precum și pe formarea abilității de a recepta mesajul scris, în funcție de varietatea creațiilor literare abordate.

Respectând un principiu care a mai fost amintit, programa lasă la îndemâna profesorilor o rezervă considerabilă de libertate, atât cu privire la alegerea textelor de studiat, cât și în privința integrării conținuturilor acestora în domeniul complex al procesului comunicării.

b. **Competențe generale ale studiului Limbii române în liceu**

- Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea și receptarea mesajelor în diferite situații de comunicare;
- Folosirea instrumentelor de analiză stilistică și structurală a diferitelor texte literare și nonliterare;
- Argumentarea în scris sau oral a propriilor opinii asupra unui text literar sau nonliterar.

Competențele generale, precum și *Sugestiile metodologice* stau la baza celor trei „domenii" ale *Conținuturilor învățării*: **Literatură, Limbă și comunicare** și **Concepte operaționale**. Noua programă este astfel structurată încât fiecare din aceste „domenii" își aduce contribuția specifică la realizarea competențelor generale și a competențelor specifice, accentul fiind orientat îndeosebi spre valorile formative, spre forme de exprimare orală în diferite contexte de comunicare, precum și pe aplicarea în exprimarea proprie a normelor ortografice, ortoepice și de punctuație, morfosintactice și folosirea adecvată a unităților lexico-semantice. De asemenea, în virtutea caracterului aplicativ al procesului învățării, se are în vedere folosirea instrumentelor de analiză stilistică și structurală a

diferitelor texte literare şi nonliterare, în scopul formării unor competenţe specifice, precum: *recunoaşterea şi analiza principalelor componente de ordin structural, specifice textului narativ, recunoaşterea şi compararea diferitelor tipuri de proză şi a particularităţilor specifice ale limbajului în textele epice studiate, aplicarea conceptelor operaţionale în analiza şi discutarea textelor narative.*

În aceeaşi manieră, pentru fiecare dintre competenţele generale sunt formulate competenţe specifice, pentru textele poetice şi dramatice, pentru creaţiile lirice, în proză sau în versuri etc.

c. **Domenii ale conţinuturilor învăţării**

Conţinuturile învăţării sunt grupate, cum am menţionat, în trei „domenii": **Literatură, Limbă şi comunicare, Concepte operaţionale**. Potrivit prevederilor programelor, proiectarea conţinuturilor rămâne la opţiunea autorilor de manuale sau a profesorilor, care le vor integra acolo unde se consideră că au eficienţă didactică sporită. Se recomandă, totuşi, „folosirea, ca texte-suport pentru studiul limbii, a celor selectate pentru domeniul **literatură**, ca şi stabilirea de corecţii între diverse discipline, având ca obiect folosirea limbajului (retorică, stilistică, programatică etc.)" (M.E.N. – C.N.C. *Programe şcolare – Aria curriculară – Limbă şi comunicare*, 2001, pag. 11). O precizare, de asemenea, în spiritul libertăţii acordate profesorului de a decide asupra modalităţilor de lucru, care ţin de înţelegerea normelor de exprimare corectă, este recomandarea ca acesta să selecteze şi să utilizeze exerciţii, exemplificări, explicaţii etc., elementele teoretice fiind reduse la strictul necesar, în favoarea aplicaţiilor practice.

În vederea înfăptuirii unor obiective-cadru, care, de fapt, sunt comune pentru toate treptele de şcolarizare, un rol cu totul deosebit îl au formele exprimării: *orală şi scrisă*, respectiv receptarea mesajelor orale şi scrise. Iată câteva prevederi adecvate în acest scop, mai întâi cu privire la mesajele orale: dialogul (tipuri), monologul (tipuri). Rolul elementelor verbale şi paraverbale (ton, pauză, intonaţie etc.). De asemenea, se fac recomandări cu privire la structuri ale exprimării, mai întâi, orale: **fonetic, morfosintatic, lexico-semantic, stilistic**; apoi, pentru exprimarea scrisă, respectiv receptarea textelor scrise: redactarea de texte, niveluri de constituire a textului scris: **ortografic şi de punctuaţie, stilistic**.

Cu privire la „domeniul" **Concepte operaţionale**, programa conţine prevederi ce ţin de familiarizarea elevilor cu noţiuni de teorie literară, estetică, stilistică, retorică, lingvistică, prin integrarea lor organică în

celelalte tipuri de conținuturi ale învățării. În domeniul literaturii apar genuri și specii literare, cu tot ceea ce ține de limbajul specific al creațiilor respective, de structura acestora, de valorile lor estetice și stilistice etc.

Toate problemele de limbă și comunicare se studiază, potrivit prevederilor programei, în corelație cu textele literare parcurse, ele având un caracter preponderent aplicativ. De asemenea, programa face precizarea că, în realizarea conținuturilor oferite de creațiile literare, profesorii pot actualiza „cunoștințe de gramatică tradițională".

Un element de noutate, de modernitate în programa de literatură a clasei a XII-a îl reprezintă *sugestiile metodologice* cu privire la: **Studiul aprofundat al literaturii** și **Dezbateri, sistematizări**, prin care se asigură abilitarea elevilor pentru examenul de bacalaureat. De aici și numărul redus de texte, accentul punându-se pe aprofundarea tehnicilor de analiză, de interpretare și de discutare a literaturii, selectarea acestora fiind în mare măsură apanajul profesorilor și al autorilor de manuale. În același scop, activitățile didactice vor fi orientate, prioritar, spre consolidarea capacităților de exprimare corectă, orală și scrisă, ale elevilor, pe teme din domeniul literaturii române.

2. **Limba și literatura maternă**

Curriculumul așază în centrul studierii limbii și literaturii materne în învățământul general obligatoriu în limbile minorităților naționale, pe de o parte, „formarea și dezvoltarea progresivă a competențelor de comunicare orală și scrisă", iar pe de altă parte, familiarizarea elevilor cu texte literare și nonliterare relevante din punct de vedre sociolingvistic și cultural, adecvate vârstei cuprinse între 6/7 – 14/15 ani. Programa se încadrează în obiectivele și interacțiunea socială cu privire la **cultura comunicațională de bază**, în măsură să dezvolte „atitudini și motivații care vor încuraja ulterior studiul limbilor respective și, implicit, folosirea rațională a acestora".

Criteriul pe care se întemeiază curriculum-ul pentru limba și literatura maternă este comun cu acela al întregii arii curriculare „**Limbă și comunicare**". Programa recomandă abordarea învățării dinspre și pentru competența de comunicare, ceea ce presupune dezvoltarea echilibrată a celor patru deprinderi integratoare: **de receptare** a mesajelor orale și scrise și **exprimare** orală și scrisă. În felul acesta, comunicarea apare ca funcționare concretă, prin fuziune, a capacităților amintite, care joacă un rol esențial în formarea comportamentului social al indivizilor. În aceste

condiții, atât competențele generale, cât și cele specifice, precum și domeniile conținutului învățării sunt identice cu cele ale studiului Limbii și literaturii române, cu deosebirile care țin de selecția operelor literare, a elementelor de limbă specifice limbii materne pe care o studiază elevii.

3. **Limbi moderne**

Structura curriculum-ului pentru limbi moderne în învățământul obligatoriu a fost concepută în linii mari potrivit cu aceleași strategii didactice care au stat la temelia curriculumului formal pentru studiul limbii și literaturii române. Programele pentru toate limbile moderne includ componente unice (obiective-cadru, obiective de referință, activități de învățare, standarde curriculare de performanță, organizarea tematică, acte de vorbire) și componente individualizate, specifice fiecărei limbi (elemente de construcție a comunicării). *Toate aceste elemente se încadrează în aria curriculară „Limbă și comunicare", conferind acesteia coerență și continuitate.* De asemenea, obiectivele-cadru sunt formulate în termeni de capacități, iar cele de referință oferă un parcurs clar de învățare, un cadru adecvat pentru evaluarea învățării.

Existența unui **trunchi comun**, obligatoriu pentru toți elevii, precum și a unor extinderi facultative asigură o perspectivă flexibilă, dinamică procesului predării/învățării. Flexibilitatea, în acest context, are un câmp larg de manifestare, chiar cu accente de creativitate. La toate acestea trebuie adăugat faptul că, la nivelul lexicului, al actelor de vorbire și al elementelor de construcție a comunicării, este stimulată exersarea liberă.

Iată, în cele ce urmează, câteva elemente, aparte sau comune, extrase din notele de prezentare ale programelor de studiu pentru fiecare dintre limbile moderne incluse în planurile de învățământ, începând cu clasa a IX-a.

- **Limba engleză**. Curriculumul de limba engleză a fost conceput ținându-se seama de structurarea ciclului pe filierele *teoretică, vocațională* și *tehnologică*, avându-se în vedere: a) „*Practica rațională a limbii*", astfel încât elevii să fie în stare să „decodifice și să alcătuiască mesaje corecte, oral și în scris, adecvate situației de comunicare"; b) „Formarea și dezvoltarea reprezentărilor culturale și a universului afectiv", prin utilizarea unor informații privind spațiul cultural anglo-saxson și cultivarea interesului și a sensibilității prin audierea și lectura unor texte diferite, inclusiv literare; c) „Învățarea unor metode și tehnici de muncă intelectuală", în vederea folosirii dicționarelor, a elementelor specifice de gramatică, a datelor din diferite tabele, scheme etc.

• **Limba franceză.** „Programele pentru limba modernă 1 și limba modernă 2 prevăd reluarea și consolidarea multor elemente de conținut introduse pe parcursul școlarității obligatorii". În acest context, se pune un accent deosebit pe consolidarea achizițiilor din anii de studiu precedenți ai ciclului curricular, precum și pe integrarea și structurarea elementelor noi de limbă.

• **Limba germană.** „Noile programe-cadru pentru liceu permit parcursuri diferite de învățare, pe filiere, profiluri și specializări": pentru limba germană ca prima limbă modernă, ca a doua limbă modernă și ca limbă modernă pentru anul I de studii. Se are în vedere ca, la sfârșitul clasei a IX-a, elevii „să poată înțelege și produce mesaje inteligibile, adecvate unor situații de comunicare diverse" și „să-și însușească tehnici de muncă intelectuală care le vor fi utile pentru toată viața".

• **Limba italiană.** Nota de prezentare este comună cu cea a programei de limba franceză.

• **Limba rusă.** Concepția și structura programelor sunt similare cu cele ale programelor de limba franceză și limba italiană. Prezentul curriculum pentru clasa a IX-a continuă seria documentelor școlare pentru învățământul gimnazial, având aceleași categorii de obiective.

• **Limba spaniolă.** Programa are nota de prezentare la fel cu notele de limba franceză și limba italiană.

Ceea ce au comun notele de prezentare ale tuturor programelor este recomandarea cu privire la manierea de folosire, de aplicare a programelor pe baza „lecturii personalizate" a acestora. Ceea ce înseamnă că profesorii (și autorii de manuale) pot găsi, ei înșiși, modalități optime de a realiza obiectivele propuse, de a adapta studiul disciplinelor din fiecare arie curriculară la condițiile particulare ale disciplinei, ale clasei și ale individualității elevilor.

În condițiile în care conceptul central al proiectării didactice îl constituie *demersul didactic presonalizat*, profesorul are nu doar dreptul, ci și obligația de a lua decizii cu privire la modalitățile pe care le consideră optime pentru creșterea calității procesului didactic. Mai mult, lui îi revine *răspunderea personală* pentru asigurarea unui parcurs școlar individualizat, în funcție de condițiile și cerințele concrete, pe care el le cunoaște cel mai bine. De aceea, proiectele pe care le prezentăm în continuare, chiar dacă au ca sursă manuale și ghiduri metodologice cunoscute, la care se fac trimiterile de rigoare, au rolul doar de sugestii, fiind pur orientative.

ARIA CURRICULARĂ *LIMBĂ ŞI COMUNICARE*

a. LITERATURA ROMÂNĂ*
Clasa a VII-a
Număr de ore: 10 ore
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unităţii de învăţare: TIPURI DE DESCRIERE

Exemplu

Conţinuturi (detalieri)[1]	O.R.[2]	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
(Descrierea) Lectura textului Text suport: Călin (file de poveste) de Mihai Eminescu	1.7 2.4	Exerciţii de evaluare a lecturii făcute de către colegi pe baza unei grile. Discuţii asupra evaluării lecturii	Textul suport. Activitate individuală. Activitate în grupe	Observare sistematică. Grila de evaluare a lecturii
Descifrarea textului - noţiuni de vocabular (sens propriu, sens figurat, sinonime) - elemente de versificaţie	3.1 3.1 3.1	Exerciţii de sesizare a schimbării semnificaţiei unor cuvinte în context (elevii vor alege cuvintele/expresiile sinonime scrise cu jetoane). Exerciţii de identificare a celor două figuri de stil. Exerciţii de identificare a elementelor de versificaţie învăţate.	Textul suport. Activitate în grupe cu jetoane, cu sinonime. Textul-suport. Activitate în grupe.	
Lectură aprofundată - descriere de	3.1	Exerciţii de delimitare a secvenţelor fragmentului studiat.	Textul suport. Activitate în grupe.	

---

* Surse: manualul Editurii Humanitas; M.E.C. – C.N.C., 2002, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba şi literatura română* – învăţământul primar şi gimnazial.

[1] Pe această coloană au fost trecute, între paranteze, anumite titluri din manual.

[2] Obiective de referinţă.

Notă: Cifrele de la rubrica O.R. (obiecte de referinţă) marchează numărul de ordine al obiectivelor respective, aşa cum sunt ele marcate în programa şcolară.

Conținuturi (detalieri)[1]	O.R.[2]	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
natură - procedee ale expresivității (epitet, repetiție, hiperbolă, personificare, **metaforă**) **- descriere subiectivă** - trăsăturile descrierii subiective	3.1 3.1	Exerciții de identificare a unor procedee de expresivitate artistică și de explicare a rolului lor în text. Exerciții de identificare a trăsăturilor descrierii subiective în text.	Model de evidențiere a figurilor. Activitate individuală. Activitate în grupe.	
(Lectură aprofundată) - descrierea de tip portret – procedee de expresivități (Interpretarea textului suport).	3.1 3.1 2.5	Exerciții de identificare a procedeelor expresive prin care se realizează portretul individual și cel colectiv în text. Exerciții de comentare a sensului global al textului. Exerciții de exprima-re a opiniei.	Text-suport. Activitate în grupe. Activitate frontală. Activitate frontală.	 Probă orală
(Descrierea obiectivă și descrierea subiectivă) - descrierea obiectivă - trăsăturile descrierii obiective - redactarea unei descrieri	3.3 4.5	Lectura textelor-suport. Exerciții de identificare a trăsăturilor descrierii obiective și a celei subiective și de comparare a mijloacelor folosite în cele două tipuri de descrieri. Exerciții de redactare a unor descrieri obiective și a unora subiective (continuare ca temă pentru acasă).	Texte-suport în diverse stiluri funcționale. Activitate individuală și apoi în grupe. Activitate individuală.	Tema pentru acasă
(Adjectivul) - adjective variabile și invariabile - gradele de comparație ale adjectivelor	3.1 2.4	Exerciții de identificare a adjectivelor în textele din manual. Exerciții de modelare a vocii pentru a reda diferite stări exprima-te de adjective.	Texte-suport. Activitate în grupe. Activitate frontală.	Observare sistematică
(Mijloace expresive de redare a	3.1	Exerciții de identificare a diverselor construcții	Textele-suport. Activitate	Observare sistematică

Conținuturi (detalieri)[1]	O.R.[2]	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
surperlativului absolut) - **surpelativul absolut**		ale superlativului absolut în texte literare și nonliterare.	frontală și apoi pe perechi.	
- **Locuțiunea adjectivală** - Rolul adjectivului și al *locuțiunii* adjectivale în descriere	3.1 4.5	Identificarea funcțiilor sintactice ale adjectivului și ale locuțiunii adjectivale și sesizarea rolului acestora în descriere. Exerciții de construire a unor enunțuri descriptive cu inserarea adecvată a adjectivului și a locuțiunii adjectivale.	Texte-suport. Activitate în grupe Activitate individuală	
(Cum realizăm o descriere) - Redactarea unei descrieri	4.5	Exerciții de redactare a celor două tipuri de descrieri învățate (descrierea subiectivă și descrierea obiectivă).	Reproduceri de artă, fotografii, alte materiale, care să constituie punctul de plecare al descrierilor. Activitate individuală.	Temă de lucru în clasă
Evaluare[3] (pagina 144 din manual)	3.3 4.1 4.5	Exerciții scrise de verificare a capacităților însușite sau exersate în această unitate de învățare, pe texte noi.	Textul de evaluare din manual. Activitate independentă.	Probă scrisă

Ghid metodologic Aria curriculară Limbă și comunicare – Liceu

[3] Obiectivele de referință 1.7;2.4;2.5;3.2 au fost evaluate pe parcursul unității de învățare.

b. LITERATURA ROMÂNĂ[4]
Clasa a X-a
Număr de ore: 8 ore
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unităţii de învăţare: POVESTIREA

Exemplu

Conţinuturi (detalieri)[5]	O.R.[6]	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Negustor lipscan, de Mihail Sadoveanu	2.1	Discuţii pe marginea textului citit	Activitate frontală pe baza fişelor de lectură ale elevilor. Activitate independentă, cu raportare frontală (selectiv).	
Povestirea (caracteristici)	2.2 2.2 3.1	Exerciţii de identificare a particularităţilor povestirii în textul studiat. Exerciţii de comparare a povestirii cu alte specii ale genului epic. Exerciţii de argumentare a apartenenţei povestirii la genul epic.	Activitate frontală Activitate pe grupe Activitate frontală	Observarea sistematică a elevilor
Construcţia discursului narativ	2.1	Exerciţii de identificare a elementelor şi tehnicilor de construcţie a textului narativ (alternanţă, înlănţuire, început, final).	Activitate frontală pe baza textului povestirii şi a fişelor de lectură ale elevilor. Activitate frontală pe baza fişelor de lectură ale elevilor.	

[4] Surse: Florin Ioniţă, Adrian Săvoiu, manualul Editurii Teora: M.E.C. – C.N.C., 2002.

[5] Pe această coloană au fost trecute, între paranteze, anumite titluri din manual

[6] Obiective de referinţă

Conținuturi (detalieri)[5]	O.R.[6]	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Instanțele comunicării narative (autor, narator, personaje, cititor)	2.1 2.1 1.3	Exerciții de identificare a instanțelor comunicării narative. Exerciții de diferențiere a tipurilor de naratori (narator-personaj. narator-„martor"). Rezolvarea ex. 7 pag. 41	Activitate pe grupe Activitate frontală Activitate independentă	 Temă pentru acasă
Modalități ale nărării (povestire și relatare)	1.3 3.1 3.1	Exerciții de lectură (ex. 5 pag. 40). Exerciții de descoperire a diferenței dintre relatare și povestire (ex.5, pag. 40). Exerciții de reconstrucție a subiectului povestirii, din punctul de vedere al naratorului și/sau al ascultătorilor.	Activitate pe grupe	Observare sistematică a elevilor
Stilurile funcționale ale limbii (Stilul artistic)	1.2 2.3	Exerciții de identificare a trăsăturilor stilului beletristic în cele două texte studiate. Exerciții de demonstrare a elementelor de expresivitate din textul studiat.	Activitate frontală Activitate independentă	 Temă pentru acasă
Evaluare	2.1 2.2 2.3		Activitate pe grupe	Probă de evaluare

B. ARIA CURRICUALRĂ *OM ŞI SOCIETATE*

Potrivit „Curriculumului Naţional", seria liceu (M.E.C., Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 2001), în aria curriculară *Om şi societate* sunt cuprinse următoarele discipline: *istorie, geografie, economie, psihologie, sociologie, educaţie antreprenorială, şi filosofie*. Această arie curriculară pune accentul pe preponderenţa acordată cunoaşterii şi înţelegerii proceselor din societate, care au relevanţă atât din perspectiva trecutului, cât şi faţă de orientările viitoare; pe dobândirea unor valori şi atitudini care să permită o inserţie socială activă şi responsabilă a tinerilor absolvenţi, pe formarea unor comportamente de tip participativ, favorabile cristalizării unei reale solidarităţi sociale.

Astfel, competenţele specifice prezentate în *modelul proiectului unei unităţi de învăţare la psihologie* sunt derivate din competenţele generale, publicate în Programa şcolară pentru psihologie (p.41). Facem precizarea că aceleaşi competenţe generale le întâlnim şi la disciplinele: *sociologie* - în Programa şcolară pentru sociologie (p.47), *economie* - în Programa şcolară pentru economie (p.35) – seria liceu, *educaţie antreprenorială* - în Programa şcolară pentru educaţie antreprenorială (p.53) – seria liceu, *filosofie* - în Programa şcolară pentru filosofie (p.59) – seria liceu.

Aceste **competenţe generale,** specifice disciplinelor precizate mai sus, sunt următoarele:

1. Identificarea unor fapte, procese şi concepte specifice domeniului ştiinţelor sociale şi relaţiilor dintre acestea, prin intermediul conceptelor specifice ştiinţelor sociale şi umane.

2. Utilizarea unor instrumente specifice ştiinţelor sociale şi umane pentru caracterizarea generală şi specifică a unei probleme teoretice şi practice.

3. Explicarea unor fapte, fenomene, procese specifice domeniului ştiinţelor sociale prin intermediul modelelor teoretice.

4. Interpretarea din perspectiva ştiinţelor sociale şi umane a rezultatelor unei analize sau cercetări şi a diferitelor puncte de vedere studiate.

5. Realizarea unor conexiuni între cunoştinţele dobândite în domeniul ştiinţelor sociale şi umane şi aplicarea acestora în evaluarea şi optimizarea soluţiilor unor situaţii – problemă.

Disciplinele *Istorie* şi *Geografie* au un statut aparte în ceea ce priveşte formularea obiectivelor cadru şi a competenţelor specifice. Astfel, scopul principal al studierii *istoriei* este acela de a cunoaşte trecutul,

precum şi instrumentele prin intermediul cărora se poate reconstitui imaginea acestuia. Elevul va ajunge să conştientizeze apartenenţa la un spaţiu istoric şi de cultură, reuşind să-şi însuşească istoria comunităţii din care el face parte, precum şi a factorilor de integrare a acestora în istoria universală. Profesorul de istorie va avea astfel libertatea de a formula obiectivele în termeni de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, de a propune demersuri didactice centrate pe învăţarea activă, de a corela şi integra cunoştinţele stăpânite de elevi cu celelalte discipline din aria curriculară *Om şi societate*, precum şi cu alte arii curriculare. **Competenţele specifice** (sau obiectivele de referinţă), prezentate în modelul proiectului unităţii de învăţare la disciplina *Istorie* (clasa a IX-a), sunt derivate din obiectivele-cadru, publicate în Programa şcolară – pentru istorie (p.7). Aceste **obiective cadru** sunt următoarele:

1. Înţelegerea limbajului de specialitate şi utilizarea lui adecvată.
2. Cunoaşterea şi interpretarea surselor istorice.
3. Înţelegerea şi reprezentarea timpului şi a spaţiului în istorie.
4. Investigarea şi interpretarea faptelor şi a proceselor istorice.
5. Stimularea curiozităţii pentru studiul istoriei şi dezvoltarea atitudinilor pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi.

Pentru clasele X – XII, **competenţele generale**, publicate în Programa şcolară pentru *istorie*, sunt următoarele (p.13):

1. Utilizarea informaţiei provenite din surse istorice primare şi secundare.
2. Dezvoltarea vocabularului istoric în cadrul comunicării orale şi scrise.
3. Rezolvarea de probleme, prin aplicarea metodelor, tehnicilor şi procedeelor specifice istoriei.

În ceea ce priveşte studiul *Geografiei*, trebuie remarcat elementul de noutate adus de noul curriculum, respectiv trecerea de la geografia de tip descriptivist la înţelegerea relevanţei geografiei pentru viaţa cotidiană a elevului, căruia i se propune descoperirea progresivă a aspectelor definitorii ale spaţiului geografic românesc şi global. Totodată, se urmăreşte trezirea interesului elevului atât pentru cunoaşterea directă, pentru investigaţie, cât şi pentru importanţa prezervării unui mediu ambiant favorabil unei vieţi sănătoase şi echilibrate. **Competenţele specifice** (sau obiectivele de referinţă), prezentate în modelul proiectului unităţii de învăţare la disciplina *Geografie*, sunt derivate din competenţele generale, publicate în Programa şcolară pentru geografie (p.25) – seria liceu. Aceste **competenţe generale** sunt următoarele:

1. Perceperea coerentă a elementelor, proceselor şi fenomenelor care definesc mediul geografic (mediul natural transformat de om).

2. Investigarea şi interpretarea unor fenomene şi procese specifice geografiei, percepute direct sau imediat.

3. Explicarea şi descrierea unor elemente, procese şi fenomene ce formează mediul geografic, utilizând limbajul specific.

4. Relaţionarea fenomenelor din realitate cu reprezentarea lor (cartografică, grafic etc.).

5. Aplicarea în viaţa cotidiană a cunoştinţelor din domeniul geografiei şi integrarea lor în achiziţii din alte domenii.

Prezentăm în cele ce urmează **proiectele unor unităţi de învăţare** pentru fiecare disciplină cuprinsă în aria curriculară *Om şi societate*, ca ilustrări pentru întreaga diversitate a situaţiilor de învăţare.

Trebuie precizat faptul că, în funcţie de situaţiile concrete (de la clasă), profesorul îşi va construi propriile instrumente, pe baza luării în considerare a tuturor componentelor procesului didactic (resurse umane şi materiale, specificul colectivului de elevi etc.).

a. PSIHOLOGIE[6]
Clasa a X-a*
Număr de ore: 2 ore
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unităţii de învăţare:
STRUCTURA ŞI DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII. ETAPE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALITĂŢII ŞI CONŢINUTUL LOR. COPILĂRIA ŞI ADOLESCENŢA

Exemplu

Conţinuturi	Competenţe specifice	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Copilăria	- Identificarea proceselor psihice şi caracterizarea rolului lor în evoluţia personalităţii. - Identificarea legăturilor între procesele psihice şi a corelaţiei acestora cu diferitele etape ale dezvoltării personalităţii. - Utilizarea unor instrumente specifice psihologiei pentru caracterizarea personalităţii. - Aplicarea unor instrumente de investigare psihologică şi prelucrarea	- Identificarea caracteristicilor fizice şi psihice ale vârstei copilăriei. - Identificarea proceselor şi a rolului lor în evoluţia personalităţii. - Descrierea unor fapte specifice copilăriei. - Evocarea unor amintiri din copilărie. - Înţelegerea necesităţii aplicării ins-	Analiza particularităţi lor de vârstă ale copilăriei. Prezentarea unor fapte semnificative din viaţa personală, specifice copilăriei. Identificarea unor trăsături comune tuturor copiilor. Activitate organizată în clasă, în grupuri de 4-5 elevi.	Observarea sistematică

[6] Programa şcolară de PSIHOLOGIE a fost aprobată prin Ordinul Ministerului Educaţiei Naţionale nr. 5128 din 21.12.1999

* Surse: *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curriculară „Om şi societate"* – învăţământ liceal, M.E.C., C.N.C.

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
	datelor obținute. - Recunoașterea diferențelor individuale în construirea și manifestarea personalității.	trumentelor de investigație psihologică. - Formarea deprinderii de a aplica și a opera corect cu instrumente de investigație psihologică.		
Adolescența	- Identificarea proceselor psihice și caracterizarea rolului lor în evoluția personalității. - Identificarea legăturilor între procesele psihice și a corelației acestora cu diferite etape ale dezvoltării personalității. - Utilizarea unor instrumente specifice psihologiei pentru caracterizarea personalității, specifice vârstei adolescenței. - Aplicarea unor instrumente de investigate psihologică și prelucrare a datelor obținute.	- Enumerarea unor trăsături caracteristice perioadei adolescenței, a proceselor fizice și psihice vârstei. adolescenței. - Descrierea unor fapte specifice adolescenței. - Formarea deprinderii de a aplica și de a opera corect cu instrumentele de investigație psihologică. - Autoanaliza trăsăturilor de perso-	- Realizarea unui „portret" pentru etapa de vârstă studiată: adolescența. - Aplicarea testului de personalitate Guildford-Zimmerman; activitate frontală. - Vizionarea unui film autobiografic; activitate frontală. - Analiza, în grupe de 6-8 elevi, a trăsăturilor diferitelor personaje din filmul vizionat. - Activitate frontală.	-Autoevaluare - Autoevaluare

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
	- Recunoașterea diferențelor individuale în construirea și manifestarea personalității.	nalitate: comparație interpersonală. - Stabilirea unor diferențe de dezvoltare umană pe etape de vârstă. - Stabilirea unor asemănări și deosebiri între diferite persoane, în etape diferite de dezvoltare.		

b. SOCIOLOGIE[7]
Clasa a X-a*
Număr de ore: 2
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unităţii de învăţare: GRUPURI SOCIALE MICI

Exemplu

Conţinuturi	Competenţe specifice	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Grupurile sociale mici	- Identificarea faptelor, fenomenelor şi proceselor sociale şi caracterizarea rolului lor în evoluţia individuală şi socială. - Caracterizarea individului în multiplele sale ipostaze: membru al unei familii, al unui grup social (de prieteni, colegi etc.).	- Identificarea ipostazelor elevilor în grupurile din care fac parte.	Activitate frontală, pe grupe şi individuală. Folie transparentă pentru retroproiector, cu texte selectate din literatură sau mass-media în legătură cu grupurile sociale mici: texte din domeniul cercetării – timp alocat 1 oră	Proborală
Familia şi relaţiile de rudenie	- Utilizarea unor metode, tehnici şi procedee pentru cunoaşterea opiniei, a relaţiilor sociale (de putere, de rudenie, de prietenie etc.). - Analiza unor comportamente prin	- Realizarea arborelui genealogic al propriei familii. - Definirea familiei ca grup social unic. - Descrierea funcţiilor	- Realizarea arborelui genealogic: activitate individuală. Criterii pentru realizarea schemei arborelui genealogic. - Compararea	- Proiect

[7] Programa şcolară de Sociologie a fost aprobată prin Ordinul Ministerului Educaţiei Naţionale nr. 5228 din 28.11.2000

* Surse: *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curriculară „Om şi societate" – învăţământ liceal*, M.E.C., C.N.C.

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
	raportare la valori.	familiei. Folosirea unor criterii de diferențiere pentru compararea familiei tradiționale și a celei moderne.	celor două tipuri de familii, tradițională cu cea modernă - activitate pe grupe. - Definirea familiei și descrierea funcției acesteia – activitate frontală. Timp alocat – 1 oră.	- Proiect

c. ISTORIE[8]
Clasa a IX-a*
Număr de ore: 2
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unității de învățare:
MODELE DE ORGANIZARE POLITICĂ ÎN GRECIA ANTICĂ
(prima parte)

Exemplu

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Formarea şi evoluția instituțiilor ateniene; Reformatorii, practici politice în lumea ateniană. Sparta – mitul cetății aristocratice.	- Să identifice „duratele" variate ale timpului - Să argumenteze interpretări diferite ale aceluiaşi eveniment sau proces istoric.	- Alcătuirea cronologiei evoluțiilor instituționale la Atena şi integrarea ei în cronologia evenimentelor politice din lumea greacă. - Analiza funcționării Ecclesiei în timpul războiului peloponesiac, folosind texte antice. Comentarea unor texte referitoare la valorile civice în lumea greacă.	- Activitate pe grupe. Atlas istoric, manuale, culegeri de texte. - Timp alocat 1 oră. - Activitate frontală pe baza fişelor de lectură ale elevilor. - Manuale, culegeri de texte, albume de artă. Timp alocat – 1 oră	- Observare sistematică a elevilor. - Discutarea bibliografiilor
Scene din viața cotidiană	- Să identifice şi să folosească infor-	- Comentarea de imagini şi	Activitate pe grupe, apoi	

[8] Programele şcolare de istorie pentru clasele a IX-a – a XII-a au fost aprobate prin Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 3371 din 02.03.1999, modificate şi completate prin Ordinul M.E.N. nr. 3316 din 06.03.2000 şi prin Ordinul Ministerului Educației şi Cercetării nr. 3915 din 31.05.2001.

* Surse: *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curriculară Om şi societate – învățământ liceal,* M.E.C., C.N.C.

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
cetățeanul între privat și public	mații oferite de o sursă istorică.	texte referitoare la scene din viața publică și cea privată. - Analiza unor imagini reprezentând categorii excluse de la viața politică. - Recunoaștere, în texte, a diferitelor tipuri de argumente.	frontală. Manuale, albume de artă, culegeri de texte. Timp alocat: 1oră	

d. GEOGRAFIE[9]
Clasa a XI-a*
Număr de ore: 7
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unităţii de învăţare:
STRUCTURA ŞI TIPOLOGIA MEDIULUI

Exemplu

Conţinuturi	Competenţe specifice	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Structura mediului	- Identificarea elementelor mediului înconjurător. - Analiza şi interpretarea unor date asupra mediului înconjurător; Utilizarea unei terminologii specifice minime.	- Analiza modului de aranjare a elementelor mediului. - Identificarea unei structuri.	- Imagini - Hărţi - Grafice - Texte ştiinţifice	
Tipuri de mediu	- Relaţionarea informaţiilor actuale din mass-media cu sistemul de referinţă al mediului înconjurător.	- Identificarea unor tipuri.	- Conversaţie dirijată	- Apreciere orală
Relaţii între elementele mediului înconjurător	- Analiza şi interpretarea unor date asupra mediului înconjurător. - Identificarea unor relaţii de interacţiune între elementele, procesele şi fenomenele din mediu.	- Analiza unor situaţii concrete. - Identificarea unor categorii de relaţii.	- Imagini - Grafice - Diagrame - Hărţi - Conversaţie	

[9] Programa şcolară de Geografie (clasa a X-a) a fost aprobată prin Ordinul Ministerului Educaţiei Naţionale nr. 5086 din 15.12.1999 şi modificată prin ordinul M.E.C. nr. 3915 din 31.05.2001. Programele şcolare de Geografie (clasele a XI-a – XII-a) au fost aprobate prin Ordinul M.E.N. nr. 4805 din 05.10.2000 şi modificate prin Ordinul M.E.C. nr. 3915 din 31.05.2001.

* Surse: *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curricualră „Om şi societate" – învăţământ liceal*, M.E.C., C.N.C.

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Zonele geografice de latitudine	- Utilizarea unei terminologii specifice minime.	- Analiza zonalității latitudinale.	- Explicația - Lucrul în grup - Harta zonelor de latitudine	Apreciere orală
Diversitatea și transformările mediului	- Localizarea spațială și cartografică a elementelor mediului.	- Analiza unor medii diverse. - Analiza unor succesiuni.	- Imagini - Hărți - Grafice - Texte - Lucrul în grup, apoi individual	Apreciere orală
Evoluția mediului pe Terra	Identificarea unor relații de interacțiune între elementele, procesele și fenomenele din mediu. Utilizarea unei terminologii specifice minime.	Analiza scării geocronologice. Lectura aprofundată a textului.	Texte Hărți Diagrame	Test scris (10 –15')
Tipuri de medii (caracteristici generale)	- Localizarea spațială și cartografică a elementelor mediului.	- Analiza hărții de mediu.	- Harta tipurilor de mediu	Apreciere orală
Medii calde	Analiza unor situații concrete (locale, regionale) ale caracteristicilor mediului.	Analiza caracteristicil or mediilor.	Texte Grafice Fotografii Lucrul în grup	
Medii temperate și reci	Analiza unor situații concrete (locale, regionale) ale caracteristicilor mediului.	Analiza caracteristicil or mediilor.	Texte Grafice Fotografii Lucrul în grup	
Medii azonale sinteză	Analiza unor situații concrete (locale, regionale) ale caracteristicilor mediului.	Analiza caracteristicilor mediilor azonale.	Texte Grafice Fotografii Lucrul în grup	Text secvențial scris (30-40')

e. ECONOMIE[10]
Clasa a XI-a*
Număr de ore: 2
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unităţii de învăţare:
FORMAREA CERERII PE PIAŢĂ

Exemplu

Conţinuturi	Competenţe specifice	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Nevoile şi cererea	Interpretarea cererii ca expresie a trebuinţelor persoanei şi a resurselor, ca mijloace de satisfacere a trebuinţelor.	Identificarea a cât mai multor nevoi personale care devin cerere pe piaţă.	Lucru în echipe. Fişe ale echipelor, care se completează în clasă.	Observare sistematică a comportamentului elevilor
Definirea cererii	Interpretarea cererii ca expresie a trebuinţelor persoanei şi a resurselor ca mijloace de satisfacere a trebuinţelor.	Dialog frontal (conturarea, prin cooperare, a trăsăturilor definitorii corecte).	Dialog frontal. Manuale, Dicţionare de economie (conceptul de cerere).	Fişa de observaţie calitativă; Se urmăreşte calitatea trăsăturilor definitorii
Clasificarea bunurilor după natura lor faţă de cerere	Identificarea şi caracterizarea rolului de consumator pe care îl îndeplineşte orice persoană. Interpretarea cererii ca expresie a trebuinţelor persoanei şi a resurselor ca mijloace de satisfacere a trebuinţelor.	Completarea, pe fişe date, a celor trei coloane cuprinzând bunuri substituibile, complementare, cu cerere derivată.	Lucru individual. Fişe de lucru individual elaborate de profesor şi multiplicate pentru fiecare elev.	Observare sistematică a comportamentului elevilor

[10] Programa şcolară de Economie a fost aprobată prin Ordinul Ministerului Educaţiei Naţionale nr. 5128 din 21.12.1999 şi modificată prin Ordin M.E.C. nr. 3915 din 31.05.2001.

* Surse: *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curriculară „Om şi societate" – învăţământ liceal*, M.E.C., C.N.C.

Legea cererii şi elasticitatea cererii	Interpretarea cererii ca expresie a trebuinţelor persoanei şi a resurselor ca mijloace de satisfacere a trebuinţelor. Proiectarea unui comportament raţional al consumatorului, impus de tensiunea nevoi – resurse.	Elaborarea unui grafic de către fiecare echipă, pornind de la câteva informaţii date.	Lucru în echipe. Fişe elaborate în grupuri de elevi, pornind de la un anumit nivel al preţului, respectiv al cererii.	Test: fiecare echipă să întocmească graficul modificării cererii în funcţie de preţ, pornind de la propriul exemplu.

f. EDUCAȚIE ANTREPRENORIALĂ[11]
Clasa a XII-a*
Număr de ore: 2
Anul școlar: 2004-2005

Proiectul unității de învățare: REUȘITA ÎN AFACERI

Exemplu

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Un exemplu de reușită în afaceri prezentat în literatură	Identificarea faptelor, proceselor și conceptelor specifice sferei de activitate. Identificarea și înțelegerea acțiunilor antreprenoriale. Identificarea riscurilor din cazurile studiate.	Citirea unui scurt fragment din romanul „La paradisul femeilor" (E. Zola) care prezintă un exemplu de reușită în afaceri (Octave Mouret- patronul magazinului. „La paradisul femeilor"). Realizarea unor discuții referitoare la inițierea afacerii de către O. Mouret, concurența cu alți întreprinzători, reușita deplină în afaceri.	Activitate individuală: citirea paragrafului menționat și comentarea acestuia. Activitate pe grupuri mici și frontală.	Probă orală

[11] Programa școlară de Educație antreprenorială pentru clasa a XII-a a fost aprobată prin Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 5365 din 18.12.2000 și modificată prin Ordin M.E.C. nr. 3915 din 31.05.2001.

* Surse: *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare din aria curriculară „Om și societate" – învățământ liceal*, M.E.C., C.N.C.

Un exemplu real de reuşită în afaceri	Identificarea şi înţelegerea acţiunilor antreprenoriale. Identificarea riscurilor din cazurile studiate.	Prezentarea unui caz real de reuşită în afaceri: Bill Gates şi reuşita în domeniul computerelor. Completarea unei foi de lucru la cazul prezentat.	Activitate în grupuri mici pentru citirea portretului lui Bill Gaters, furnizat de profesor pentru completarea foii de lucru.	Probă orală

g. FILOSOFIE[12]
Clasa a XII-a*
Număr de ore: 3
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unităţii de învăţare: MORALA

Exemplu

Conţinuturi	Competenţe specifice	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Teoria morală kantiană	Definirea conceptelor categoriilor esenţiale pentru studiul filosofiei morale. Recunoaşterea consecinţelor etice implicate de o anumită poziţie filosofică. Elaborarea unui eseu structurat pe teme la alegere de filosofia culturii.	Identificarea unor fapte morale, distincţia dintre moral şi imoral. Stabilirea unor criterii de moralitate. Delimitatea înţelesului conceptelor kantiene: „înclinaţie", „datorie", „iubire practică", „iubire patologică".	Discutarea în grupuri (4 elevi) a moralităţii unor acţiuni; diferenţierea acţiunilor „din datorie", „din înclinaţie". Dezbatere: aprecierea moralităţii după intenţii. Activitatea frontală: analiză de text – utilizarea manualului şi a dicţionarului de filosofie, a unor antologii de texte filosofice.	Observare sistematică
Teoria utilitaristă	Definirea conceptelor categoriilor esenţiale pentru studiul filosofiei morale. Recunoaşterea consecinţelor etice implicate de o	Identificarea unor tipuri de acţiuni utile. Evaluarea moralităţii acţiunilor utile. Delimitarea conceptuală a	Analiză în grup (4 elevi) a moralităţii unor fapte apreciate drept utile. Selectarea punctelor de vedere divergente.	Teme pentru portofoliu (analize comparative de texte filosofice: studiu de caz).

[12] Programa şcolară de Filosofie pentru clasa a XII-a a fost aprobată prin Ordinul Ministerului Educaţiei Naţionale nr. 5364 din 15.12.2000 şi modificată prin Ordin M.E.C. nr. 3915 din 31.05.2001.

* Surse: Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curriculară „Om şi societate" – învăţământ liceal, M.E.C., C.N.C.

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
	anumită poziție filosofică. Elaborarea unui eseu structurat pe teme la alegere de filosofia culturii.	principiului celei mai mari fericiri.	Dezbatere privind temeiul moralității. Analiză de text: utilizarea manualului și a dicționarului de filosofie, a unor antologii filosofice.	
Probleme de etică aplicată (prostituția, avortul corupția, eutanasia)	Recunoașterea consecințelor etice implicate de o anumită poziție filosofică. Elaborarea unui eseu structurat pe teme la alegere de filosofia culturii	Identificarea unor surse mediatice: monitorizarea acestora. Studiul unui caz de etică aplicată identificat în presă. Prezentarea în scris a punctelor de vedere personale privind moralitatea cazului analizat. Aprecierea critică a altor puncte de vedere privind problema dată.	Selectarea din presa actuală a unor cazuri remarcabile din perspectiva consecințelor morale. Activitate în grup (6-8 elevi) – particularitățile cazului dat. Evaluarea moralității faptelor după criterii diferite. Stabilirea unor puncte de vedere comune.	Probă scrisă: realizarea unui eseu pe o temă de etică aplicată. Interevaluare.

C. ARIA CURRICULARĂ *ARTE*

Aria curriculară *Arte* cuprinde următoarele discipline: *Educație plastică, Educație muzicală* și *discipline opționale*. Această arie curriculară pune accentul pe receptarea critică a culturii estetice, pe stimularea disponibilităților de expresie artistică, pe formarea sensibilității estetice și îmbogățirea experienței proprii prin participarea la diverse tipuri de activități artistice cum sunt: arte vizuale, teatru, film, artă fotografică etc. Disciplinele (orele) opționale cuprinse în aria curriculară *Arte* permit atât individualizarea școlilor prin crearea unei oferte specifice, cât și asigurarea conținuturilor potrivit intereselor și aptitudinilor reale ale elevilor. Caracterul opțional apare datorită faptului că avem nevoie de un învățământ deschis, flexibil, accesibil, în cadrul căruia toți elevii să se poată forma și dezvolta potrivit înclinațiilor lor. Teme ca „Pictură pe sticlă", „Design ambiental și vestimentar", „Grafică", „Pictură", „Tehnici ale artei moderne" etc. se pot constitui în propuneri de opționale.

Redăm, în continuare, câteva exemplificări de **proiecte de unități de învățare** cuprinse în aria curriculară *Arte*:

a. EDUCAȚIE MUZICALĂ*
Clasa a IX-a
Număr de ore: 3
Anul școlar: 2004-2005

Proiectul unității de învățare: TIMBRUL MUZICAL

Exemplu

Conținuturi (detalieri)[17]	O.R.*	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Muzica vocală – Madrigalul.	1.2; 3.1; 3.3; 4.1; 4.2.	Interpretarea vocală Audiere	Madrigale accesibile. Audiție madrigale.	Probă orală. Observare sistematică.
Muzica instrumentală – Suita, sonata, concerto grosso.	3.1;3.3; 4.1; 4.2.	Audierea. Intuirea elementelor specifice. Exprimarea opiniilor personale. Recunoașterea lucrărilor audiate. Clasificarea lucrărilor audiate.	Audiția comparată.	Probă practică. Proiect. Tema de lucru în clasă (interactivă).
Muzica vocal instrumentală – oratoriul, opera.	3.1; 3.3; 4.1; 4.2.	Audierea. Intuirea elementelor specifice. Exprimarea opiniilor personale. Recunoașterea lucrărilor audiate. Clasificarea lucrărilor audiate.	Audiția comparată.	Probă practică. Proiect.

* Surse: M.E.C. – C.N.C., 2002, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor din Aria curriculară Arte* pentru clasele I – a XII-a.

b. EDUCAȚIE PLASTICĂ**
Clasa a X-a
Număr de ore: 4 ore
Anul școlar: 2004-2005

PROIECTUL UNITĂȚII DE ÎNVĂȚARE:
Mijloace de expresie în sculptură

Exemplu

Conținuturi (detalieri)[18]	O.R.*	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Mijloace de expresie Materiale: lut, ghips, piatră, marmură, lemn, metal etc.	1.1	Identificarea unor modalități de exprimare în sculptură	Albume de artă, diapozitive Mijloace audio-video Manual	Probe orale Probe scrise
Tehnici: turnare în ghips și bronz, cipolire etc. Factură Stil	1.1 1.3 1.3 1.2	Asocierea materialelor cu utilitatea și simbolica operei Recunoașterea principalelor procedee (tehnici) de prelucrare a diferitelor materiale Identificarea diferitelor stiluri și curente artistice		Probe practice Referate

** Cifrele de la rubrica O.R. (obiective de referință) marchează numărul de ordine al obiectivelor respective, așa cum sunt ele marcate în programa școlară.

* Surse: M.E.C. – C.N.C., 2002, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor din Aria curriculară Arte pentru clasele I – a XII-a.*

D. ARIA CURRICULARĂ
MATEMATICĂ ŞI ŞTIINŢE ALE NATURII

Aria curriculară *Matematică şi ştiinţe ale naturii* cuprinde următoarele discipline: *Matematică, Ştiinţe ale naturii, Fizică, Chimie, Biologie şi Opţionale*. Această arie se focalizează pe formarea capacităţii de a construi şi interpreta modele şi reprezentări adecvate ale realităţii, pe construirea de ipoteze şi verificarea lor prin explorare şi experimentare, pe interiorizarea unei imagini dinamice asupra ştiinţei, înţeleasă ca activitate umană în care ideile ştiinţifice se schimbă, în timp, şi sunt afectate de contextul social şi cultural în care se dezvoltă şi, nu în ultimul rând, pe formularea de ipoteze şi verificarea acestora prin explorare şi experimentare.

Competenţele specifice prezentate în modelul unităţii de învăţare la disciplina *Matematică* (clasa a V-a) sunt derivate din obiectivele cadru, publicate în Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a, Aria curriculară *Matematică şi ştiinţe ale naturii*. Aceste obiective-cadru sunt următoarele:

1. Cunoaşterea şi înţelegerea conceptelor, a terminologiei şi a procedurilor de calcul specifice matematicii.
2. Dezvoltarea capacităţilor de explorare/investigare şi rezolvare de probleme.
3. Dezvoltarea capacităţii de a comunica, utilizând limbajul matematic.
4. Dezvoltarea interesului şi a motivaţiei pentru studiul şi aplicarea matematicii în contexte variate.

*
* *

Prezentăm, în continuare, ca ilustrare, proiectul unei unităţi de învăţare la disciplina *MATEMATICĂ PENTRU CICLUL GIMNAZIAL*.

MATEMATICĂ (pentru ciclul gimnazial)*
Clasa a V-a
Număr de ore: 2 ore
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unității de învățare:
CORPURI GEOMETRICE: DESCRIERE; EVIDENȚIEREA ELEMENTELOR; VÂRFURI, MUCHII, FEȚE; DESFĂȘURARE
(prima parte)

Exemplu

Conținuturi (detalieri)	O.R.	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Recunoaştere şi diferenţiere de corpuri geometrice	1.6	Recunoaştere şi denumire de figuri/corpuri geometrice dintr-o configuraţie dată.	Activitate în perechi cu material didactic pentru fiecare grupă.	Consemnarea rezultatelor. Raportarea rezultatelor pe grupe.
	1.9	Sortarea obiectelor după forma lor.	Activitate în perechi.	Raportarea rezultatelor pe grupe după criteriul ales-forma; elevii vor argumenta sortarea făcută.
	1.6	Identificarea şi numirea elementelor unui corp (poliedru sau corp rotund), a formelor feţelor corpurilor. Reprezentarea figurilor geometrice prin desen.	Activitate în perechi de identificare a unor figuri plane (puncte, segmente, patrulatere, cercuri) pe corpuri geometrice prin procedee alese de fiecare grup (colorare cu cretă, amprentare, desenare folosind faţa ca şablon etc.).	Consemnarea rezultatelor.

* Programele şcolare de Matematică pentru clasa a X-a au fost aprobate prin Ordin al M.E.N. nr. 5086/15.12.1999 şi modificate prin Ordin al M.E.C. nr.3915/31.05.2001. Programele pentru Clasele a XI-a -a XII-a au fost aprobate prin Ordin al M.E.N. nr. 4923/18.10.2000şi modificate prin Ordin al M.E.C. nr.3915/31.05.2001.

Desfăşurarea unor corpuri. Construcţia unor corpuri folosind desfăşurarea lor	1.6	Desfăşurarea cuboidului şi a cubului prin decuparea unor corpuri construite din carton.	Activitate în perechi – desfăşurări diferite la fiecare grup.	Prezentarea produselor şi a modului de lucru.
	1.6	Asamblarea unor corpuri geometrice prin utilizarea unor desfăşurări ale acestora.		
	1.6	Descompunere şi compunere de figuri şi corpuri: recunoaşterea frontierei şi a suprafeţelor pentru feţele unui corp geometric dat.	Activitate frontală de sistematizare a informaţiilor obţinute prin activităţile de grup – planşe, corpuri geometrice, desene.	
	1.6	Identificarea figurilor plane pe desfăşurări ale unor corpuri geometrice.	Activitate frontală de sistematizare a proprietăţilor care au fost luate în considerare de către fiecare grup – conversaţie euristică.	
	1.6	Identificarea figurilor plane pe desfăşurări ale unor corpuri geometrice.	Activitate frontală de sistematizare a proprietăţilor care au fost luate în considerare de către fiecare grup – conversaţie euristică.	
	1.9	Construcţie de modele ale corpurilor din materiale diferite; identificarea interiorului şi exteriorului unui corp.	Competiţii între grupe – materiale diferite pe grupe pentru modelaj - decupare, desenare. Confecţionare de corpuri, decupare cu şablon a feţelor şi lipire	Prezentarea produselor şi a modului de lucru.
	3.2	Activităţi practice de copiere, decupare, suprapunere a unor suprafeţe în vederea comparării întinderii lor.		

*

* *

Studiul *MATEMATICII ÎN LICEU* urmăreşte dezvoltarea capacităţilor elevilor de a formula şi rezolva probleme pe baza relaţionării şi conexiunilor cunoştinţelor din alte domenii, dar şi înzestrarea elevilor cu un set de competenţe, valori şi atitudini menite să asigure o integrare profesională optimă. Întrucât organizarea şi obiectivele formulate de diferitele tipuri de licee presupun o mare varietate de modalităţi de a utiliza matematica, dar şi din cauza variaţiilor de număr de ore realizate pe săptămână (de la 1 la 4 ore), organizarea Noului Curriculum pentru liceu este structurată pe mai multe tipuri de programe, respectiv **M1**, **M2**, **M3**, însumând un grupaj de competenţe şi conţinuturi ce acoperă *curriculum nucleu* (pentru un număr mai mic de ore) şi *curriculum nucleu aprofundat* (alocat specializării şi care dispune de ore în plus faţă de primul), aferent unor anumite filiere, profiluri, specializări.

Competenţele generale la disciplina *Matematică* publicate în programa **M1** sunt următoarele:

1. Folosirea corectă a terminologiei specifice matematicii în contexte variate de aplicare.

2. Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural şi contextual cuprinse în enunţuri matematice.

3. Utilizarea corectă a algoritmilor matematici în rezolvarea de probleme cu diferite grade de dificultate.

4. Analiza unei situaţii problematice şi determinarea ipotezelor necesare pentru obţinerea concluziei

5. Generalizarea unor proprietăţi prin modificarea contextului iniţial de definire a problemei sau prin îmbunătăţirea sau generalizarea algoritmilor.

Redăm, în continuare, **competenţele generale** din programa **M2**:

1. Identificarea corectă a unor date matematice şi interpretarea în funcţie de contextul în care au fost definite.

2. Descoperirea (alegerea) algoritmilor optimi care permit prelucrarea datelor matematice.

3. Utilizarea algoritmilor pentru rezolvarea unor probleme practice.

4. Interpretarea rezultatelor unor acţiuni concrete exprimabile matematic.

5. Modelarea matematică a unor situaţii concrete, prin integrarea cunoştinţelor din diferite domenii.

Competențele generale formulate în programa M3 sunt următoarele:

1. Identificarea relațiilor între noțiunile matematice studiate.

2. Interpretarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural și contextual cuprinse în enunțuri matematice.

3. Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice pentru caracterizarea locală sau globală a unei situații concrete

4. Exprimarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unei situații concrete.

5. Analiza de situații-problemă în scopul descoperirii de strategii pentru optimizarea soluțiilor.

Am ales, spre exemplificare, prezentarea proiectului unității de învățare „Probleme de optimizare", conținut ce face parte din capitolul „Elemente de programare liniară"[18].

[18] Sursa: M.E.N., C.N.C., *Ghid metodologic Aria curriculară Matematică și științe ale naturii* – liceu, p.67

MATEMATICĂ*
Clasa a XI-a, M2, curriculum aprofundat (2 ore/săpt.)
Număr de ore: 4 ore
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unităţii de învăţare: PROBLEME DE OPTIMIZARE

Exemplu

Conţinuturi (detalieri)	O.R.	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Reprezentarea grafică a ecuaţiilor liniare cu două variabile.	1.2.1	Identificarea ecuaţiei unei drepte descrisă prin condiţii grafice precizate.	Fişe de lucru individual.	Evaluare iniţială.
Împărţirea planului în regiuni. Inecuaţii liniare cu două necunoscute. Sisteme de inecuaţii liniare cu două necunoscute. Programare liniară.	2.1, 4.1, 3	Utilizarea unor reprezentări grafice pentru anticiparea unor calcule economice.	Fişe cu sarcini de lucru, pe echipe de 3-4 elevi. Temă pentru acasă.	Raportare prin scriere pe tablă. Corectitudinea argumentelor.
	2.1, 3	Integrarea temei pentru acasă în scopul exersării suportului noţional. Rezolvarea prin reprezentare grafică a inecuaţiilor liniare cu două necunoscute.	Activitate frontală. Activitate în perechi, cu sarcini de lucru individualizate.	Verificarea temei pentru acasă, prin sondaj. Raportare la tablă, prin sondaj. Observarea modului de lucru în perechi.
	3, 5 5, 4.1	Determinarea grafică a unor soluţii pentru sisteme de ecuaţii şi/sau inecuaţii liniare cu două necunoscute.	Activitate în perechi, prin integrarea temei pentru acasă şi continuare în următoarea oră.	Aprecierea corectitudinii activităţii de rezolvare la tablă.

* Programele şcolare de Matematică pentru clasa a X-a au fost aprobate prin Ordin al M.E.N. nr. 5086/15.12.1999 şi modificate prin Ordin al M.E.C. nr.3915/31.05.2001. Programele pentru Clasele a XI-a -a XII-a au fost aprobate prin Ordin al M.E.N. nr. 4923/18.10.2000şi modificate prin Ordin al M.E.C. nr.3915/31.05.2001.

	4.1. 5. 6 1.2.1.3. 4.1.5.6	Analiza şi rezolvarea unor probleme cu caracter practic. Determinarea valorilor optime în probleme de programare liniară.	Activitate în perechi. Activitate în perechi cu sarcini diferenţiate.	Verificarea prin sondaj a temei pentru acasă. Corectitudinea rezolvărilor.
	1.2.1.3. 4.1.5.6	Evaluarea sumativă a unităţii de învăţare.	Activitate individuală – fişe de lucru.	Probă de evaluare.

E. ARIA CURRICULARĂ *TEHNOLOGII*

Aria curriculară *Tehnologii* cuprinde ca discipline *Abilităţi practice, Educaţie Tehnologică* şi *Opţionale*; această arie are în vedere înţelegerea şi utilizarea în mod adecvat a tehnologiilor în activitatea personală şi profesională, utilizarea limbajului informatic ca instrument de comunicare şi interacţiune socială, dar şi formarea unor atitudini privind consecinţele dezvoltării tehnologice asupra omului şi mediului. Astfel, curriculumul de *Educaţie tehnologică* pentru învăţământul primar şi gimnazial aduce ca element nou *conţinuturile variabile*, prin care se oferă o paletă largă de activităţi, astfel încât elevul să-şi acopere sfera de interese, activităţile didactice orientate spre lucrul independent, individual şi pe grupuri, încurajând iniţiativa şi stimulând creativitatea, activităţile centrate pe explorare şi pe joc, dar şi pe stimularea iniţiativei antreprenoriale etc. În ceea ce priveşte aria curriculară *Tehnologii* în liceul tehnologic, aceasta se focalizează, în special, pe înţelegerea dezvoltării tehnicii şi a implicaţiilor ei asupra mediului şi societăţii, pe dezvoltarea capacităţii de observare, analiză şi interpretare a proceselor tehnologice, pe dezvoltarea competenţelor de observare, proiectare, realizare şi evaluare a produselor, competenţelor de comunicare şi cooperare în contexte interactive etc. Indiferent de nivelul de învăţământ, această arie curriculară oferă elevilor experienţe ce permit dezvoltarea de cunoştinţe şi deprinderi, competenţe, valori şi atitudini specifice.

Menţionăm faptul că studiile tehnologice din profilul *Servicii* cuprind ca discipline: *Informatica-tehnologii asistate de calculator, Ecologia şi protecţia mediului, Tehnologia activităţii de turism, Contabilitate* ş.a., iar studiile tehnologice din cadrul profilului *Resurse naturale şi protecţia mediu-lui* cuprind discipline precum *Ecologia şi protecţia mediului, Managementul calităţii, Silvicultura* etc., în funcţie de specializările acestui profil.

Iată, în cele ce urmează, un exemplu de **proiect de unitate de învăţare**, pentru Liceul Tehnologic – profil Servicii:

ECONOMIA ÎNTREPRINDERII*
Clasa a X-a
Număr de ore: 2 ore
Anul şcolar: 2004-2005

Proiectul unității de învățare:
ÎNTREPRINDEREA

Exemplu

Conținuturi (detalieri)	O.R.	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1	2	3	4	5
Conceptul de întreprindere. Trăsăturile caracteristice ale întreprinderii.	1.1 Clasificarea întreprinderilor şi descrierea trăsăturilor caracteristice ale acestora.	Exerciții de identificare a trăsăturilor specifice fiecărei întreprinderi. Observarea şi explicarea avantajelor şi dezavantajelor IMM.	Pe echipe Fişe de lucru Folii	Observarea sistematică
Clasificarea întreprinderilor: -criterii de clasificare; -profilul întreprinderii.	1.2 Compararea diferitelor tipuri de întreprinderi. 1.3 Încadrarea unei întreprinderi conform tipologiei generale.	Discuții de grup privind tipurile de întreprindere. Exerciții de clasificare a întreprinderilor după criterii date. Studiu de caz privind rolul întreprinderilor mici în economia de piață.	Pe echipe Fişe de lucru Folii	Fişă de evaluare

* Sursa: M.E.C., C.N.C., *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare, Aria curriculară Tehnologii, Liceu Tehnologic, Profil Servicii*, pag. 61.

F. ARIA CURRICULARĂ *CONSILIERE ŞI ORIENTARE*

Aria curriculară *Consiliere şi orientare* reprezintă un domeniu inedit în planul de învăţământ, constituind un cadru organizat de întâlniri între elevi şi profesorii-consilieri (desemnaţi de Consiliul de administraţie al şcolii) pe teme de consiliere în probleme legate de tehnici de învăţare eficientă, consiliere şi orientare şcolară pentru elevii performanţi sau pentru cei cu rămâneri în urmă la învăţătură, consiliere în chestiuni legate de viaţa personală a elevului, gospodărirea casei, orientarea carierei, alimentaţie, comportamente indezirabile, comunicare eficientă, autocunoaştere-intercunoaştere, autoorganizarea activităţii, utilizarea surselor de informaţie etc. (tematică stabilită de către diriginte, în acord cu programa orientativă a M.E.C. şi cu situaţiile concrete din practica şcolară)[14]. Astfel, conţinutul *Consilierii şi orientării* constă, în special, în informarea şi documentarea personală, în informarea şi educaţia pentru carieră, în valorificarea în grup a experienţelor personale pozitive ale elevilor şi ale părinţilor acestora, în exersarea şi simularea alegerii unei profesii favorabile bunei integrări profesionale ulterioare, în realizarea de activităţi specifice iniţiate de consilierii şcolari în instituţii de profil etc.

G. ARIA CURRICULARĂ *EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT*

Aria curriculară *Educaţie fizică şi sport* cuprinde următoarele discipline: *Educaţie fizică* şi *Opţionale* şi pune accentul pe dezvoltarea fizică armonioasă a elevului, pe stimularea interesului pentru participarea la activităţi sportive, pe respectarea regulilor specifice diferitelor jocuri, pe întărirea stării de sănătate, dezvoltarea capacităţilor psiho-motrice, precum şi pe formarea trăsăturilor pozitive de comportament.

[14] M.E.N., C.N.C., *Consiliere şi orientare – ghid metodologic, Bucureşti, 2001.*

EDUCAȚIE FIZICĂ[15]
Clasa a X-a
Număr de ore: 13 ore
Anul școlar: 2004-2005

Proiectul unității de învățare: VOLEI* (primul an de instruire)

Exemplu

	Competențe specifice	Detalieri de conținut	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
	2.1 Valorificarea cunoștințelor și deprinderilor însușite, în rezolvarea în condiții regulamentare a situațiilor specifice jocului de volei	- deplasări specifice în poziție fundamentală	- exersarea pozițiilor de bază înaltă, medie, joasă, pe loc și precedate de deplasări scurte și schimbări de direcție		
I	*1.2 Utilizarea corectă a mijloacelor și procedeelor de dezvoltare a calităților motrice*	- deplasări alternative cu opriri și simularea pasării mingii - pasa cu două mâini de sus, de pe loc precedată de deplasări și opriri variate	- exersări individuale la semnalele vizuale și auditive efectuate frontal - demonstrații și control - exersarea pasei de control concomitent cu îndoiri din genunchi - pasa de pe loc din minge aruncată - exersarea în perechi a pasei în doi, intercalată cu ghemuiri - exersarea prin alternanță a structurii deplasare-oprire-	- chinograme - fotografii mingii (câte una la o pereche)	Predictivă

[15] Sursa: M.E.C., C.N.C., *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare, Aria curriculară Educație fizică și sport.*

* A se vedea și *Regulamentul de desfășurare a practicii pedagogice a studenților de la Facultatea de Educație Fizică și Sport, Universitatea „Spiru Haret"*

			pasare din minge aruncată - exersarea pasei de sus precedată de deplasare cu schimbări de direcţie şi oprire-din mingi aruncate - demonstraţii - corectări individuale.		
2	*1.2*	- deplasări variate alternate cu opriri şi schimbări de direcţie	- exersarea deplasării prin alergare şi opriri în poziţii joase sau fandări urmate de retragere cu spatele - deplasări pe perechi „în oglindă" conducând alternativ sensul deplasării - exersarea deplasărilor, frontal, conduse de profesor, la semnalele vizuale şi sonore.		
2		- pase în 2-3 jucători efectuate din deplasare	- exersarea pasei înainte sub formă de suveică în 2, intercalate cu pas de control - exersarea pasei sub formă de suveică în 3 (cu schimb de locuri)		Observare sistematică
	2.1	- pase de control pe loc şi precedate de deplasare	- exersarea pasei la perete - exersarea pasei de control cu traiectorii alternative, cu deplasări şi schimbări de direcţie - corectări - demonstraţii	- filec improvizate din benzi de pânză	Autoevaluare

2		- joc 2x2, 4x4, pe terenuri reduse	- joc cu temă (3 lovituri obligatorii), începerea jocului se face cu pasă - întreceri în condiţii de autoorganizare şi autoconducere		
3		- pasarea mingii pe direcţii diferite cu traiectorii diferite	- exersarea pasei lungi oblic înainte în formaţie pe 2 linii (în zig-zag) - corectări - exersarea pasei în triunghi urmată de deplasare la urma grupului către care a pasat - exersarea pasei scurte cu pase lungi în perechi-însoţite de deplasări corespunzătoare - exersarea pasei peste cap în formaţie de 3 elevi - demonstraţii - explicaţii - corectări	-chinograme	Temă de lucru în lecţie
3		- pasa lungă urmată de pasa scurtă - pasa peste cap	-exersarea pasei lungi la perete urmată de pasa scurtă, însoţite de deplasări înainte şi înapoi - pasa lungă din minge oferită - exersarea pasei scurte (de control) intercalată cu pasa peste cap - pasa peste cap din minge oferită		Observare sistematică
3	2.1	- joc 2x2, 3x3 pe terenuri adaptate	- joc bilateral cu tema: 3 pase şi pasa peste cap (după caz)		

			- începerea jocului se face cu pasă în loc de serviciu		
4			*Idem lecția 3*		
5	*1.2*	- deplasări specifice, fandări	- simularea loviriii mingii controlând poziția brațelor - exersarea fandărilor pe loc și precedate de 2-3 pași		
5		- preluarea mingii cu 2 mâini de jos	- exersarea preluării din minge aruncată de partener; - exersarea loviriii mingii cu 2 mâini de jos la perete; - demonstrații; - corectări individuale; - autocorectări.		Temă pentru acasă
	2.1	- pasarea mingii peste fileu însoțită de deplasări.	-exersarea pasei de sus 2 la 2 peste fileu, 3 pase obligatorii, fiecare pereche se deplasează de la linia de fund a terenului până lângă fileu.		
5		- ridicarea mingii din zona 2.	- exersarea ridicării mingii din zona 2, aceasta venind prin aruncare din zona 6; - exersarea pasei și ridicării în triunghi, în zonele 6-2-3, mingea pleacă din zona 6; - demonstrații; - corectări.		Observare sistematică
		- transmiterea obligatorie a mingii în zona 2.	- joc 3x3 pe teren redus cu mingii aruncate. Serviciul se înlocuiește cu pasa. - întreceri pe grupe		

6			*Idem lecția 5*		
7	*2.1*	- poziția corpului și acțiunea brațului la serviciu. - serviciul de jos de la distanțe diferite.	- exersarea simulării loviturii mingii. - exersarea serviciului la perete și pe perechi. - demonstrații - corectări	- chinogramă	Temă de lucru în lecție
7		- preluarea de jos din minge aruncată cu transmiterea mingii în zona 2-ridicare în zona 3.	- exersarea pe grupe de 4 elevi peste fileu improvizate a structurii; - aruncarea mingii peste fileu în zona 6, preluarea în zona 2; - ridicare în zona 3; - demonstrații; - corectări.	- 3-4 fileu improvizate din benzi de pânză	Autoevaluare
7	*3.1 Prezentarea unui punct de vedere argumentat asupra calității arbitrajului*	- aplicarea în joc a structurii: serviciu-preluare-ridicare-transmiterea mingii peste fileu.	- joc 4x4 cu tema (3 pase) pe teren 6x6m - aplicarea regulamentului de joc cu privire la lovirea mingii la serviciu - autoarbitrare		Aprecierea realizării jocului cu trei pase
8-9			*Idem lecția 7*		
10	*2.1*	- serviciu peste fileu (de la distanțe variabile); - preluarea cu 2 mâini de jos.	- exersarea serviciului de jos peste fileu către partener care își modifică mereu poziția din teren; - corectări.		Formativă
10		- pase cu transmiterea mingii peste fileu.	- exersarea pasei de sus și lovirii de jos prin combinații de 3 pase cu trimiterea mingii peste fileu: prima lovire din terenul advers se face cu 2 mâini de jos.		
10	*3.1*	- preluarea de jos din minge	- exersarea structurii în succesiunea		

		aruncată din afara terenului-ridicare-transmiterea mingii din săritură peste fileu.	stabilită a procedeelor tehnice. Explicând deplasarea în teren specifică fazei de joc cu toți elevii: - corectări globale și individuale.		
10		- joc bilateral, autoarbitrat.	- joc cu temă 4x4: circulația mingii prin procedeele specifice zonei în care se află jucătorii; - respectarea regulilor: dubla ținută-condusă - serviciu de la distanțe adaptate conform posibilităților elevilor; - corectări.		Observare sistematică
11			*Idem lecția 10*		
	2.1 *3.1*	- serviciul la perete. - serviciul la perete urmat de preluare.	- executarea serviciului la perete de la distanțe variabile; - preluarea din minge ricoșată servită în perete.		
12		- serviciu peste fileu cu preluare.	- exersarea preluării din serviciu în structura: unul servește către 2-3 parteneri, care preiau în zona 2.		Probă de control parțială
12		- joc cu temă formând echipe diferite ca efectiv.	- 2x2; 4x4; 6x6 tema fiind: serviciul și preluarea; - se aplică regulamentul de joc.		Evaluare sumativă
13		*Idem lecția 12*			

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Aebli, Hans, *Didactica psihologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.

Ausubel, D., Robinson, F., *Învăţarea în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Bârsănescu, Ştefan, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Bucureşti, 1976.

Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.

Berger, Gaston, *Omul modern şi educaţia sa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.

Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

Cazacu, M.A., *Didactica filosofiei*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2003.

Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.

Cerghit, Ioan, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Cucoş, Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi, 1993.

De Landsheere, G. (şi colab.), *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

De Landsheere, G., *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

Faure, Edgar, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.

Gagne, Robert, *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

Goia, V., Dragotoiu, I., *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

Herbart, J.Fr., *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.

Ionescu, Miron, (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, 1988.

Ionescu, M., Dabu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia Felix, Cluj-Napoca.

Iucu, R.B., *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
Kant, Immanuel, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora S.R.L., Iaşi, 1992.
Marinescu, Valeriu, *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2002.
Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999.
Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.
Oprescu, Nicolae, *Pedagogie*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 1996.
Păun, Emil, *Şcoala. Abordarea sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
Planchard, E., *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
Radu, T. Ion, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000.
Radu, N., Goran, L., Ionescu, A., Vasile, D., *Psihologia educaţiei*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2002.
Schreiber, Jacques, *Sfidarea mondială*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1990.
Schwartz, Bertrand, *Educaţia mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.
Şerdean, Ioan, *Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul primar*, Editura Corint, Bucureşti, 2003.
Şerdean, Ioan, *Pedagogie – Compendiu*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2004.
Todoran, Dimitrie (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
*** M.E.N., *Planuri – cadru de învăţământ, pentru învăţământul preuniversitar*, Editura Corint, Bucureşti, 1999.
*** M.E.N., *Curriculum Naţional. Seria Liceu. Programe şcolare pentru clasele a X-a – a XII-a. Volumele 1-9*, Tipogrup Press, Bucureşti, 2001.
*** M.E.N., C.N.C., *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, Editura Corint, Bucureşti, 1998.
*** M.E.N., C.N.C., *Curriculum Naţional. Programe şcolare pentru învăţământul primar*, Editura Cicero, Bucureşti, 1998.
*** M.E.N., C.N.C., *Curriculum Naţional. Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a.* Volumele 1-10, Editura Cicero, Bucureşti, 1999.
*** M.E.N., C.N.C., *Ghid metodologic.* Aria curriculară *Limbă şi comunicare*, 2002.
*** M.E.N., C.N.C., *Programe şcolare*, Aria curriculară *Om şi societate*, 2002.